ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS

DEUXIÈME PHASE

EN CHAUDIÈRE-APPALACHES

Québec

Agence
de développement
de réseaux locaux
de services de santé
et de services sociaux
Québec
Chaudière–Appalaches

ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS : un bilan positif

Une deuxième évaluation depuis 2001-2002

Le Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches est dispensé depuis l'année scolaire 2001-2002. Dès l'année suivante, il fait l'objet d'**une première évaluation** visant principalement à qualifier l'état de son implantation. Les résultats de cette dernière permettent de constater que le programme a été élaboré en concordance avec les principaux éléments reconnus prometteurs dans la littérature, et qu'il s'implante bien dans le milieu, suscitant d'ailleurs beaucoup de satisfaction. En outre, les parents ont observé beaucoup plus d'effets du programme dits *positifs* que d'effets *non souhaités*. Enfin, à titre exploratoire, il semble que les élèves retiennent à court terme certains messages essentiels transmis par le programme. Quelques limites soulèvent toutefois le besoin d'en savoir plus.

La présente étude, réalisée de 2003 à 2005, vise donc à investiguer les effets attribuables au programme, tant *positifs* que *non souhaités*, et ce, sur les sentiments et les comportements des enfants ainsi que sur l'acquisition de nouvelles connaissances et d'habiletés préventives. Les résultats permettront à la Direction de santé publique et à ses partenaires des centres de santé et de services sociaux et du milieu scolaire de prendre des décisions éclairées concernant ce programme.

Mai 2005
Josée Rousseau

En bref, la méthode :

Protocole impliquant un prétest, un posttest, des classes recevant le programme et des classes de comparaison.

14 classes provenant de 9 territoires de CLSC différents ont participé à l'évaluation :

- 9 classes ayant reçu le programme, nommées classes « *avec programme* »,
- 5 classes de comparaison n'ayant pas reçu le programme pendant l'évaluation, mais plus tard, dites classes « *sans programme* ».

Au total, 249 élèves, 200 parents, 14 professeurs et 9 intervenants animateurs ont participé à l'étude.

Objectif 1.
Vérifier si le programme permet aux enfants d'augmenter leur niveau de connaissances sur les abus.

Méthode utilisée : questionnaire de connaissances sur les abus.

Objectif 2.
Vérifier si le programme permet aux enfants d'améliorer leurs habiletés préventives.

Méthode utilisée : mises en situation filmées et entrevues individuelles.

Objectif 3.
Déterminer si le programme modifie le niveau d'anxiété de l'enfant ou provoque d'autres effets non souhaités.

Méthode utilisée :

- trois questionnaires administrés aux enfants sur l'anxiété, sur diverses attitudes et sur le sentiment ressenti après le programme,
- un questionnaire destiné aux parents sur certains comportements observés.

Certains élèves déjà assez sensibilisés, d'autres moins

50 % des élèves sont déjà, avant le programme, assez sensibilisés aux abus par des discussions avec leurs parents, des films, des livres ou des échanges avec leurs proches sur le sujet.

Des effets notables du programme sur les connaissances reliées aux abus

- Les résultats au questionnaire de connaissances et les vérifications méthodologiques effectuées permettent de croire que les élèves ayant reçu le programme améliorent significativement plus leur niveau de connaissances sur les abus que les élèves des classes de comparaison.
- En ce qui a trait à l'acquisition de connaissances, les élèves peu sensibilisés sur les abus, au préalable, semblent être ceux qui bénéficient le plus du programme.
- Trois mois après la fin du programme, les élèves ayant reçu le programme maintiennent leur niveau de connaissances acquises sur les abus.

On ne peut conclure quant aux effets du programme sur les habiletés préventives

- Les résultats des entrevues réalisées, à la suite des mises en situation filmées, ne démontrent pas d'amélioration plus prononcée des habiletés préventives chez les élèves ayant reçu le programme comparativement aux élèves des classes *sans programme*, sauf chez les garçons pour l'habileté de dévoilement.
- Il est probable que le programme produise un effet, mais que celui-ci n'ait pas été détecté. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves montrent déjà, au départ, de bonnes réponses et que ceux ayant reçu le programme ne peuvent s'améliorer suffisamment pour se distinguer des élèves des classes *sans programme*. L'apprentissage provoqué par l'outil de mesure en lui-même (les mises en situation) et la limite, quant à la possibilité de mesurer une amélioration du niveau des habiletés préventives avec cet outil, pourraient être en cause.
- Trois mois après la fin du programme, les élèves l'ayant reçu ont maintenu ou même augmenté leur niveau d'habiletés préventives. Parmi ces élèves, ceux qui étaient peu sensibilisés sur les abus, au préalable, ont progressé davantage entre la fin du programme et le suivi effectué trois mois plus tard.

Peu d'effets non souhaités sur les sentiments et les comportements des élèves

- Le niveau d'anxiété des élèves ayant reçu le programme, mesuré par un questionnaire, n'a pas augmenté à la suite du programme. De plus, le niveau d'anxiété ne diffère pas selon le type de classes. Cela semble indiquer que le programme n'a pas eu d'impact sur le niveau d'anxiété éprouvé par les élèves.
- Immédiatement après la fin de la cinquième séance du programme, une majorité d'élèves (91 %) disent éprouver une émotion positive comme se sentir bien, intéressé, en sécurité ou content. Néanmoins, avant d'être rencontrés en individuel avec les intervenants animateurs, certains élèves soulèvent une émotion négative (9 %) : la plus présente est l'inquiétude.
- Les taux d'augmentation des comportements dits *positifs* ou *non souhaités* investigués par le questionnaire aux parents ne distinguent pas significativement les classes *avec* et *sans programme*. Les hausses de la fréquence de ces comportements ne peuvent donc pas être attribuées au programme. De plus, 98 % des parents affirment que le programme n'a pas eu d'effets non souhaités sur le comportement de leur enfant.

Un bilan positif de ce processus d'évaluation soutenu

La somme des résultats recueillis jusqu'à présent sur le *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches* est plutôt positive :

- solidité empirique du programme,
- implantation adéquate et appropriation par le milieu,
- peu d'effets non souhaités,
- amélioration notable des connaissances sur les abus.

L'évaluation réalisée ne permet cependant pas de conclure quant aux effets du programme sur les habiletés préventives. Selon l'hypothèse émise, la principale limite serait un effet inattendu de l'outil de mesure en lui-même. Une nouvelle étude, impliquant des outils spécifiques au programme et d'une sensibilité accrue ainsi qu'un protocole de recherche différent, devrait être envisagée.

En conclusion...

Les résultats encouragent l'utilisation de ce programme dans les classes de troisième année, puisqu'il n'apparaît pas causer de préjudices et qu'il permet aux élèves d'accroître leurs connaissances sur les abus, encore plus, chez les moins sensibilisés. Également, ce programme s'avère pertinent parce qu'il aborde, hormis ceux associés à la prévention des abus, d'autres facteurs clés (estime de soi, compétence sociale et adoption de comportements sécuritaires) visés dans le cadre de l'approche globale et concertée en promotion et prévention communément appelée « École en santé ». Actuellement, beaucoup d'énergie et d'efforts sont déployés à la mise en place de ce type d'intervention.

À suivre...

Une troisième étude est en cours pour cerner l'effet du programme sur les signalements au Directeur de la protection de la jeunesse.

Les responsables du programme souhaitent prendre des décisions éclairées au sujet de sa bonification et de son maintien dans les écoles, de concert avec les acteurs concernés.

106-02025/

Pour en savoir encore plus!

ROUSSEAU, Josée. *Évaluation des effets du programme de prévention des abus en Chaudière-Appalaches : deuxième phase*, Sainte-Marie, ADRLSSSS de Chaudière-Appalaches, DSP (SRE), 2005, 107 p.

Vous pouvez télécharger la publication gratuitement sur le site Web de l'Agence
www.rrsss12.gouv.qc.ca

Coût : 10 $

POUR COMMANDER
Centre de documentation
ADRLSSSS de Chaudière-Appalaches
363, route Cameron
Sainte-Marie (Québec) G6E 3E2
Tél. : (418) 386-3558
Téléc. : (418) 386-3361
rr12_centre_doc@ssss.gouv.qc.ca

L'étude a été réalisée grâce à une subvention obtenue dans le cadre du Programme de subventions en santé publique pour des projets d'étude et d'évaluation.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005
– Bibliothèque nationale du Canada, 2005

Document produit par le Service en surveillance/recherche/évaluation
de la Direction de santé publique de l'Agence de développement de réseaux locaux
de services de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches

Conception et analyse : Josée Rousseau et Annie Bourassa, agentes de recherche sociosanitaire

Rédaction : Josée Rousseau, agente de recherche sociosanitaire

Traitement de l'information : Alexandre Leblanc-Saint-Cyr
et Sylvie Veilleux, techniciens en recherche psychosociale

Saisie des questionnaires : Alexandre Leblanc-Saint-Cyr, technicien en recherche psychosociale

Révision de texte : Sylvie Lepage

Mise en page : Sylvie Lepage et Julie Gilbert, secrétaires

Référence suggérée :
ROUSSEAU, Josée. *Évaluation des effets du programme de prévention des abus en Chaudière-Appalaches*, deuxième phase, Sainte-Marie, Direction de santé publique, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches, 2005, 107 p.

Pour obtenir d'autres exemplaires de ce document,
faites parvenir votre commande

par télécopieur : (418) 386-3361

par téléphone : (418) 386-3558

ou par la poste : Centre de documentation
Agence de développement de réseaux locaux
de services de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches
363, route Cameron
Sainte-Marie (Québec) G6E 3E2

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Canada, 2005
Bibliothèque nationale du Québec, 2005
ISBN 2-89548-221-7
Document déposé à Santécom (http://santecom.qc.ca/) 12-2005-012

© Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches
Toute reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée, à condition que la source soit mentionnée.

La réalisation de cette étude a été rendue possible
grâce à une subvention octroyée conjointement par le ministère de la Santé et des Services sociaux
et l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches
dans le cadre du Programme de subventions en santé publique pour des projets d'étude et d'évaluation.

Mai 2005

Remerciements

L'évaluation du programme de prévention des abus, offert aux élèves de première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches, a pu être réalisée grâce à la collaboration de plusieurs personnes.

D'abord, je souhaite adresser un « merci beaucoup! » à tous les participants, sans qui cette étude n'aurait pu être réalisée :

- aux directeurs et enseignants des classes choisies qui ont généreusement accepté de collaborer à cette évaluation;
- aux intervenants des CLSC qui dispensent le programme pour leur contribution au recrutement des classes ainsi qu'à la collecte des données, et ce, même si leur agenda est très chargé;
- aux parents et aux *très gentils* élèves qui, nombreux, ont pris de leur temps pour répondre à nos questions.

Je souhaite ensuite remercier mesdames Martine Hébert et Lyse Turgeon qui ont permis que nous nous inspirions grandement de certains des outils qu'elles ont développés, traduits ou validés. Je remercie aussi monsieur Philippe Robaey qui a été de bon conseil pour le choix de certains outils.

Je souhaite également adresser un merci chaleureux à des personnes de l'équipe en Surveillance/recherche/évaluation sans qui la réalisation de cette étude aurait été beaucoup moins agréable. D'abord, merci à madame Annie Bourassa qui a collaboré au choix du protocole de l'étude, au développement des outils, à la collecte des données ainsi qu'aux analyses préliminaires. Sa collaboration depuis la première évaluation de ce programme a rendu la réalisation de cette deuxième étude *significativement* plus facile! Quoiqu'elle n'ait pas participé à la rédaction des résultats, son influence est toujours présente dans le style et la structure de ce rapport. Dans la même veine, merci à monsieur Alexandre Leblanc-Saint-Cyr qui a participé, lui aussi, à la collecte des données, en a effectué la saisie et le traitement. Je remercie également mesdames Andrée Fafard et Sylvie Veilleux pour leur collaboration et leurs conseils pour le traitement et l'analyse des données.

Finalement, merci aux personnes qui ont lu attentivement ce rapport de recherche et dont les commentaires ont permis d'améliorer celui-ci : mesdames Annie Bourassa, Martine Couture, Sylvie Lepage, Sylvie Veilleux et messieurs Jacques Samson, Alain Turbide et Philippe Lessard. Il est aussi à préciser que la réalisation de cette étude a été rendue possible grâce à une subvention octroyée conjointement par le ministère de la Santé et des Services sociaux et l'Agence de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches dans le cadre du Programme de subventions en santé publique pour des projets d'étude et d'évaluation.

Table des matières

Introduction 9

Problématique 11
- DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DES ABUS DESTINÉS AUX JEUNES EN MILIEU SCOLAIRE 11
- EFFICACITÉ DES STRATÉGIES PRÉVENTIVES AUPRÈS DES ENFANTS 11
  - Les connaissances et habiletés préventives des enfants 12
  - Le sentiment de sécurité personnelle des enfants 12
  - Les effets potentiels non souhaités des programmes de prévention des abus 12
- RÉSULTATS DE LA PRÉCÉDENTE ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS QUI EST L'OBJET DE CE RAPPORT 13
  - Les effets sur les sentiments et les comportements des enfants 13
  - Les effets sur les connaissances préventives 13
  - Autres résultats 14
- DESCRIPTION DU PROGRAMME ÉVALUÉ 14
- EN RÉSUMÉ 16

Méthode 17
- OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION 17
- APPROCHE DE RECHERCHE UTILISÉE ET ÉCHANTILLON 18
- MÉTHODE ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES 20
  - Procédures préalables 20
  - Procédures de collecte de données 20
  - Outils de collecte de données utilisés 20
- ANALYSES 22
- CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES 23

Résultats : Les caractéristiques de l'échantillon 25
- TAUX DE PARTICIPATION 25
- CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES 27
- EN RÉSUMÉ 29

Résultats : Les pratiques préventives à la maison 31
- EFFORTS PRÉVENTIFS ANTÉRIEURS AU PROGRAMME 31
  - Les types d'abus abordés avec les enfants 31
  - Les formes spécifiques de sensibilisation 32
- LE PROGRAMME : UNE OCCASION DE DISCUTER DE PRÉVENTION 33
- EN RÉSUMÉ 35
- EN CONCLUSION 35

Résultats : Les effets sur l'acquisition de connaissances 37
RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE 37
COMPARAISON ENTRE LES CLASSES À LA PREMIÈRE MESURE 38
ÉVOLUTION DES RÉSULTATS DE LA PREMIÈRE À LA DEUXIÈME MESURE 38
ÉVOLUTION DES RÉSULTATS ENTRE LA DEUXIÈME ET LA TROISIÈME MESURE CHEZ LES CLASSES *AVEC PROGRAMME* 40
AMÉLIORATIONS SPÉCIFIQUES CHEZ LES GROUPES AYANT REÇU LE PROGRAMME 41
La réussite à chacune des questions de la première mesure 41
Les améliorations pour les groupes ayant reçu le programme 43
Les variables associées à l'acquisition de connaissances 44
Analyses selon le sexe des élèves 44
Analyses selon les variables socioéconomiques 45
Analyse selon le niveau de sensibilisation préalable et d'interaction pendant le programme 46
EN RÉSUMÉ 46
QUELQUES CONSTATS OU QUESTIONNEMENTS 47
EN CONCLUSION 47

Résultats : Les effets sur les habiletés préventives 49
BREF RAPPEL DE LA MÉTHODE 49
ANALYSE DES RÉSULTATS À LA PREMIÈRE MESURE 50
ÉVOLUTION DES RÉSUTATS DE LA PREMIÈRE À LA DEUXIÈME MESURE 51
ÉVOLUTION DES RÉSULTATS ENTRE LA DEUXIÈME ET LA TROISIÈME MESURE CHEZ LES CLASSES *AVEC PROGRAMME* 53
RELATION AVEC D'AUTRES VARIABLES 53
Analyses selon le sexe 53
Analyses selon les variables socioéconomiques 54
Analyse selon le niveau de sensibilisation préalable et d'interaction pendant le programme 54
Analyses selon le niveau de résultats initiaux 55
EN RÉSUMÉ 55
QUELQUES CONSTATS OU QUESTIONNEMENTS 56
Hypothèses concernant la progression indifférenciée des classes avec programme 56
La progression de la deuxième à la troisième mesure 57
Les différences selon le sexe 58
EN CONCLUSION 58

Résultats : Les effets sur les sentiments et les comportements des enfants 59
OBSERVATIONS DES PARENTS 59
Des changements remarqués 59
Des changements de comportement dits positifs 59
Des changements de comportement dits naturels 60
Des changements de comportement dits non souhaités 61
Des changements de comportement causant problème 62
Relation entre les effets notés par les parents et les autres variables 63
QUESTIONNAIRES SUR LE NIVEAU D'ANXIÉTÉ DE L'ÉLÈVE 63
Résultats à la première mesure 63

Évolution des résultats de la première à la deuxième mesure 64
Variation du niveau d'anxiété en fonction des variables sociodémographiques et autres 64
EFFETS DU PROGRAMME SUR QUELQUES ATTITUDES DES ENFANTS 65
EFFETS IMMÉDIATS DU PROGRAMME SUR LES SENTIMENTS DES ENFANTS 65
EFFETS DU PROGRAMME DANS SA GLOBALITÉ 66
EN RÉSUMÉ 67
Questionnaires aux parents 67
Autres résultats 67
QUELQUES CONSTATS OU QUESTIONNEMENTS 68
EN CONCLUSION 68

Conclusion 69
RÉSULTATS CONSOLIDÉS DES DEUX PHASES ÉVALUATIVES 69
La première phase de l'évaluation indique la solidité empirique du programme et son implantation réussie 69
Une étude améliorée des effets sur les sentiments et les comportements des enfants : peu d'évidence d'effets non souhaités 69
Une étude améliorée des effets sur les connaissances des enfants : le programme semble permettre aux enfants d'acquérir des connaissances 70
Une première étude des effets sur l'acquisition d'habiletés préventives : des résultats qui ne permettent pas de conclure de façon satisfaisante 70
EN CONCLUSION 70

Bibliographie 73

Annexe A Questionnaire de connaissances 75

Annexe B Entrevue sur les habiletés préventives 77

Annexe C Règles de codification pour les habiletés préventives 83

Annexe D Questionnaire d'anxiété 91

Annexe E Questionnaire « Comment te sens-tu? » 93

Annexe F Questionnaire d'attitudes « Dominic? » 95

Annexe G Questionnaire aux parents 97

Annexe H Questionnaire aux intervenants animateurs 103

Annexe I Questionnaire aux enseignants 105

En 2000, le souhait d'implanter un programme universel de prévention des abus prend forme, dans les CLSC de la région de la Chaudière-Appalaches, cela afin d'uniformiser et d'améliorer les pratiques préventives existantes. Comme le problème des abus, de la négligence et de la violence est une priorité de la région en matière d'adaptation sociale, un nouveau programme est alors développé. La Direction de santé publique exerce un leadership dans son élaboration en collaboration étroite avec des experts-terrain des CLSC. Ce programme fut inspiré d'autres déjà offerts dans la région, mais aussi d'autres programmes existants au Québec et au Canada.

Le *Programme de prévention des abus pour les élèves de la première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches* est dispensé dans les écoles de la région depuis l'année scolaire 2001-2002. Dès l'année suivante, il fait l'objet d'une première évaluation visant principalement à qualifier l'état de son implantation ainsi qu'à examiner ses effets à court terme sur les sentiments et les comportements des enfants. Les résultats de cette étude démontrent la concordance du programme avec les principaux éléments reconnus prometteurs retrouvés dans la littérature ainsi que le bon déroulement de son implantation dont peut bénéficier la quasi-totalité des élèves de la région. Le programme suscite beaucoup de satisfaction dans le milieu, tant de la part des intervenants animateurs, que des élèves, des enseignants et des parents. Quant aux effets du programme, les résultats indiquent qu'il ne semble pas ou peu provoquer d'effets négatifs et que les élèves acquièrent des connaissances à la suite du programme. Toutefois, l'absence de groupe contrôle pour l'examen des effets sur les comportements et sentiments des enfants ainsi que le nombre insuffisant de classes impliquées pour le volet exploratoire sur l'acquisition des connaissances, ne permettent pas de tirer des conclusions suffisamment solides.

La présente étude, réalisée au cours de l'année scolaire 2003-2004, est donc née du besoin d'en savoir plus sur les effets attribuables à ce programme de prévention. Il s'agit d'une étude plus approfondie de ses effets sur les sentiments et les comportements des enfants ainsi que sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés préventives. Ce rapport d'évaluation est constitué de huit courtes sections. D'abord, un bref retour sur quelques éléments pertinents de la littérature est effectué, pour enchaîner ensuite avec la description de la méthode d'évaluation utilisée. Les caractéristiques de l'échantillon viennent, par la suite, constituer la troisième partie du rapport, juste avant la description des effets sur l'acquisition des connaissances. En guise de cinquième section, les résultats ayant trait aux effets du programme sur les habiletés préventives seront présentés. Par la suite, une autre section de résultats importante est abordée : celle sur les effets du programme sur les sentiments et les comportements des enfants. En avant dernier lieu, quelques renseignements sur les pratiques préventives à la maison sont donnés. Finalement, la conclusion permet de faire ressortir l'essentiel des résultats en les inscrivant en continuité avec ceux de la première phase de l'évaluation réalisée précédemment.

D'abord, cette première section permet de mettre en contexte cette évaluation, en traitant des résultats de quelques études portant sur les effets des programmes de prévention des abus dispensés en milieu scolaire. Ce court relevé de littérature est complété par un bref retour sur les résultats de la première phase évaluative qui a ouvert la voie à la présente étude. Ensuite, une description du programme sera brièvement effectuée[1].

DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DES ABUS DESTINÉS AUX JEUNES EN MILIEU SCOLAIRE

Tout comme le programme qui est l'objet de cette évaluation, plusieurs programmes sont dispensés en milieu scolaire. Ils permettent ainsi de rejoindre un nombre considérable d'enfants, à moindre coût, en évitant de stigmatiser certaines populations. Ces programmes tentent de pallier au fait que, selon certaines études, peu de parents informent leurs enfants sur les agressions sexuelles. Habituellement, ils visent la prévention des abus en cherchant à éviter que les enfants puissent être agressés, vivent une situation d'abus, ou encore, des situations potentielles d'abus. De plus, ils peuvent permettre de détecter précocement des victimes (Tourigny et Lavergne, 1995; Wurtele, 1998; MacMillan et al., 2001 et Renk et al., 2002). Ces programmes ont sensiblement les mêmes objectifs :

> « [...] diminuer la vulnérabilité des enfants en leur permettant d'avoir une meilleure connaissance du problème (comment reconnaître une situation potentiellement abusive), une modification des attitudes (développer le sens de ses droits et augmenter l'estime de soi) et le développement d'un comportement d'affirmation (savoir dire « non », le dévoiler à quelqu'un). » (Hébert et Tremblay, 2000 : 440)

EFFICACITÉ DES STRATÉGIES PRÉVENTIVES AUPRÈS DES ENFANTS

Plusieurs études ont porté un jugement sur l'efficacité des programmes de prévention des abus en milieu scolaire. Comme les programmes diffèrent les uns des autres, notamment quant à leur forme, leur contenu et leur clientèle, il s'avère difficile de les comparer afin de généraliser leurs effets. Pour plusieurs évaluations, l'efficacité mesurée porte sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés préventives et le sentiment de sécurité personnelle des enfants. Certains auteurs se sont aussi penchés sur les effets potentiels non souhaités du programme associés aux attitudes et comportements des enfants l'ayant reçu.

1. Cette section est, par endroit, tirée intégralement, ou encore, grandement inspirée du précédent rapport d'évaluation effectué sur le programme dont il est question ici, intitulé *Évaluation du programme de prévention des abus dans les classes de troisième année en Chaudière-Appalaches* (Bourassa et Rousseau, 2004). Le lecteur souhaitant obtenir plus d'information sur la problématique des abus peut consulter ce rapport, ou encore, l'une ou l'autre des références citées à la bibliographie.

Les connaissances et habiletés préventives des enfants

Selon plusieurs évaluations, les programmes accroissent de façon significative *le niveau de connaissances* des enfants quant aux caractéristiques de l'agression sexuelle et la discrimination des situations ou des touchers inadéquats (Renk et al., 2000; Davis et Gidycz, 2000; Rispens et al., 1997; Tourigny et Lavergne, 1995). Aussi, l'acquisition de connaissances tend à se maintenir, au moins partiellement, pour une période de trois, six ou douze mois après le programme (Hazzard et al. 1991; Kolko, 1988; cités par Tourigny et Lavergne, 1995; Miller-Perrin et Wurtele, 1988).

De plus, les *gestes préventifs à poser en situation de risque*, que ce soit des habiletés verbales (crier, dire « non ») ou comportementales (courir) semblent acquis. Cette acquisition de comportements préventifs pour faire face à une situation à risque d'agression est toutefois moins prononcée que l'acquisition de connaissances (Charest et al., 1987; Gentles et Cassidy, 1988; Kolko, 1988; cités par Tourigny et Lavergne, 1995; Tutty, 1992). L'apprentissage semble plus facile s'il est basé sur la participation active des enfants en comparaison avec des cours magistraux. Cependant, une question persiste toujours (Rispens, 1997; Finkelhor et al., 1995) : les jeunes seront-ils capables d'utiliser ces gestes lors de situations réelles?

Lorsque des enfants d'âge scolaire sont mis face à différentes situations hypothétiques, ces derniers disent qu'ils *dénonceraient la situation d'abus* à une personne significative. Toutefois, les enfants en âge préscolaire, en raison de leur jeune âge, ont plus de difficultés à décrire une situation abusive que leurs aînés. D'autres auteurs arrivent néanmoins à des résultats moins concluants concernant la dénonciation de l'agresseur (Hazzard et al., 1991; Kolko et al., 1989, cités par Wurtele, 1998).

Le sentiment de sécurité personnelle des enfants

Outre l'augmentation de connaissances, la plupart des programmes de prévention semblent avoir des effets positifs sur le sentiment de sécurité personnelle de la majorité des enfants. En effet, plusieurs auteurs rapportent qu'à la suite du programme donné en milieu scolaire, les enfants mentionnent se sentir plus confiants et davantage capables de se protéger devant une situation d'abus ou d'abus potentiel (Hazzard et al.,1991, cités par Wurtele 1998; Finkelhor et Dziuba-Leatherman, 1995). Dans l'étude d'Hébert et al. (1999), près de la moitié des parents a noté une augmentation (au moins mineure) dans la fréquence des comportements suivants : l'enfant semble avoir confiance en lui, parle de ce qu'il aime et de ce qu'il n'aime pas, règle les situations de conflit, s'affirme et est autonome. De plus, plusieurs auteurs affirment que les enfants parlent du programme à la maison. Cette communication parent/enfant sur les abus permettrait, entre autres, une démystification du sujet (Tourigny et Lavergne, 1995; Hébert et al., 1999; Wurtele, 1998).

Les effets potentiels non souhaités des programmes de prévention des abus

Aussi, plusieurs études ont tenté de déterminer si les programmes de prévention des abus destinés aux enfants pouvaient avoir un potentiel d'influence négative sur leurs attitudes et leurs comportements. Bien qu'une grande majorité des enfants ne semblent pas affectés négativement, à la suite de leur participation au programme, quelques recherches révèlent qu'une certaine proportion peut l'être (Pohl et Hazzard, 1990; Reppucci et Haugaard, 1989, cités par Tourigny et Lavergne, 1995 et Robert et Miltenberger, 1999).

Les principaux effets non souhaités mesurés chez certains élèves sont : sentiment d'inquiétude ou d'insécurité, peur des inconnus, anxiété, mauvaise utilisation des concepts appris, embarras ou malaise évoqué par certains sujets (Finkelhor et Leatherman, 1995 dans Renk 2000; Hébert et al., 1999). Aussi, « [...] près du quart des parents ont noté que les enfants refusent davantage d'obéir dans les deux semaines suivant la présentation du programme de prévention en classe, et pour 8,8 % des parents, ce comportement est décrit comme problématique. » (Hébert et al., 1999)

Malgré la popularité des programmes de prévention des abus dispensés dans les écoles, certains auteurs (Van Gijseghem et Forouzan, 1999) affirment que ceux-ci peuvent être dommageables pour les enfants puisqu'ils viennent violer certaines de leurs croyances de base et ainsi entraver leur développement psychosexuel. Le lien de confiance et le lien affectif avec les parents, la croyance en un monde bon et en des adultes bienveillants pourraient être ainsi chamboulés dans l'esprit des enfants. En outre, selon ces auteurs, ces programmes ne tiendraient pas compte des limites cognitives des enfants et de leur capacité à transférer leurs apprentissages en comportements.

RÉSULTATS DE LA PRÉCÉDENTE ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS QUI EST L'OBJET DE CE RAPPORT

LES EFFETS SUR LES SENTIMENTS ET LES COMPORTEMENTS DES ENFANTS

Les résultats de la première évaluation (Bourassa et Rousseau, 2004) ont permis de constater que les parents des élèves avaient noté plusieurs changements d'attitudes ou de comportements à la suite du programme. Un questionnaire très similaire à celui d'Hébert et al. (1999) a été utilisé, pour cette partie de l'étude, et rempli par les parents à la suite du programme. Les parents ont observé principalement l'augmentation de comportements dits *positifs* ou *naturels*, mais certains ont aussi fait mention de quelques réactions négatives ayant *causé problème* tel que le refus d'obéir, l'agressivité envers les proches, la tristesse et la dépendance envers les parents. En fait, 3 % des parents ont noté une augmentation de la fréquence de trois comportements ou plus ayant *causé problème* au cours des semaines durant lesquelles le programme a été dispensé. Toutefois, il est nécessaire d'être prudent : en l'absence d'un groupe de comparaison et d'une mesure initiale, rien ne démontre que cette augmentation soit attribuable au programme. Par contre, d'autres données permettent de conclure qu'un petit nombre d'enfants semble ressentir une certaine anxiété pendant ou immédiatement après le programme, soit entre 4 % à 9 % des élèves. Aucune information n'est cependant disponible sur la durée et l'intensité de ces sentiments ou de ces comportements négatifs. Ainsi, les résultats de la première évaluation, tout comme ceux retrouvés dans la littérature, dénotent que la majorité des enfants n'apparaît pas être affectée négativement à la suite du programme. Une petite proportion pourrait néanmoins l'être.

LES EFFETS SUR LES CONNAISSANCES PRÉVENTIVES

Le volet préliminaire dédié à l'investigation des effets du programme sur l'acquisition de connaissances, a également bénéficié d'une mesure développée par Hébert et al. (1999), soit un questionnaire de 12 items rempli en classe. Un devis prétest/posttest a été utilisé avec un groupe de comparaison : 2 classes ayant reçu le programme et 2 classes ne l'ayant pas reçu y ont pris part. Les résultats ont révélé que les classes *avec programme* se sont améliorées de façon significative entre la mesure initiale (avant le programme) et la deuxième mesure (après le programme). Comme cette amélioration n'a pas été retrouvée chez le groupe de comparaison, elle pourrait être attribuable au programme.

Les résultats indiquent que les élèves étaient, en moyenne, relativement forts déjà, à la mesure précédant le programme (9 points sur 12). Les résultats des élèves se sont améliorés sur 7 questions reliées principalement aux thèmes *Reconnaître les situations d'abus* et *Dénoncer l'abuseur*. Après cette première évaluation, il avait été conclu qu'une étude impliquant plus de classes permettrait de tirer des conclusions plus solides. Également, intégrer une mesure différente, avec des mises en situation, permettrait probablement d'obtenir plus d'indications sur la façon dont les élèves peuvent intégrer concrètement les notions enseignées par le programme.

Autres résultats

La première phase évaluative a aussi fait ressortir qu'il était en concordance avec la littérature sur le sujet en combinant les divers éléments favorisant l'efficacité de ce type de programme. De plus, l'implantation s'est révélée conforme au programme, relativement homogène d'un milieu à un autre, tout en étant adaptée aux réalités particulières. Finalement, les procédures d'évaluation ont permis de conclure que le programme a suscité une grande mobilisation et une dynamique très positive des équipes d'animation des CLSC, ainsi que l'adhésion de la plupart des milieux scolaires.

DESCRIPTION DU PROGRAMME ÉVALUÉ

Le programme évalué comporte trois volets, soit la sensibilisation et la formation du personnel scolaire; l'information envoyée aux parents ainsi que le programme destiné aux enfants. Ce dernier volet, qui est plus spécifiquement l'objet de cette évaluation, est destiné aux enfants de première année du deuxième cycle du primaire (troisième année) et consiste en cinq rencontres d'une durée approximative de 50 minutes devant, idéalement, être dispensées au rythme d'une séance par semaine. Il a pour but de développer la capacité à adopter des comportements sécuritaires face aux situations d'abus psychologiques, verbaux, physiques et sexuels.

De façon générale, le programme permet de présenter graduellement les notions d'abus, des éléments plus faciles à aborder et moins tabous à ceux qui le sont davantage. Ainsi, l'importance du respect est d'abord expliquée, les abus psychologiques, verbaux et physiques ensuite et, lors des deux dernières séances, les abus sexuels. De plus, d'une rencontre à l'autre, certains principes sont enseignés de nouveau et renforcés. En fait, les aspects discutés, lors d'une séance, permettent souvent de mettre en application les éléments appris précédemment. En outre, au cours des rencontres, les notions présentées aux enfants le sont, de façon interactive, en demandant très souvent aux élèves ce qu'ils savent ou ce qu'ils pensent d'abord, avant de donner les véritables réponses et d'ajouter les détails nécessaires. Également, pour chacune des rencontres, des exercices d'application ou d'approfondissement, de formats variés, sont effectués en groupe et d'autres pouvant être réalisés à la maison sont aussi suggérés. À la toute fin du programme, les enfants ayant des questions ou ressentant une émotion négative sont rencontrés individuellement, afin de pouvoir mieux clarifier certains messages ou de les rassurer. La figure suivante résume le contenu de chacune des cinq séances.

Figure 1 Résumé de chacune des séances du programme de prévention des abus

Séance 1

Lors de cette séance, il est expliqué aux enfants qu'ils ont des droits et des devoirs comme tout le monde. Des exemples de droits et devoirs sont donnés et discutés en groupe. Ensuite, l'accent est mis sur le droit au respect et sur le devoir de respecter les autres. Le message enseigné à l'enfant est ***qu'il a le droit d'être respecté****. Deux activités d'apprentissage sont effectuées, au cours de la rencontre, pour explorer les notions ci-dessus.*

Séance 2

Des explications sont données, au cours de cette séance, afin que l'élève comprenne bien ce que sont les abus psychologiques et verbaux ainsi que physiques. Une histoire est racontée pour illustrer ces types d'abus et une discussion est ensuite effectuée. Le message est lancé à l'élève de ***ne pas rester seul devant une situation d'abus****. Un exercice est réalisé en classe avec l'enfant afin de lui permettre d'identifier les personnes adultes en qui il a confiance.*

Séance 3

Au cours de cette séance, des activités et des explications permettent aux enfants de distinguer les touchers agréables des touchers désagréables, d'apprendre à nommer les différentes parties du corps et de distinguer les gestes d'affection des gestes d'abus. Ensuite, le message lancé à l'enfant est ***ton corps et tes sentiments t'appartiennent et tu as le droit de dire « non »****. Un exercice d'affirmation est d'ailleurs réalisé avec les enfants pour les aider à dire « non » de façon ferme et convaincante.*

Séance 4

Cette rencontre vise à renseigner les enfants sur ce qu'est l'abus sexuel. On les informe sur les différentes identités possibles de l'abuseur. Une histoire est racontée et discutée en groupe pour illustrer une situation d'abus sexuel extrafamilial. Ensuite, le test des trois questions est enseigné aux enfants afin qu'ils puissent déceler les situations potentielles d'abus et les éviter. Ces questions sont : ***1° Est-ce que ça me fait « oui » ou « non »?****;* ***2° Est-ce que mes parents ou ceux qui me gardent savent où je suis?****;* ***3° Est-ce que je suis sûr de trouver de l'aide si j'en ai besoin?***

Séance 5

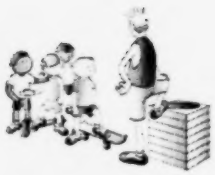
*À travers trois histoires racontées, le contenu de cette séance illustre divers portraits que peut prendre l'abus sexuel intrafamilial, les indices pour le reconnaître et les moyens de l'éviter ou de s'en sortir. Plusieurs caractéristiques de l'abus sexuel sont présentées : les ruses des abuseurs, la notion de secret, le fait que l'abuseur peut être aimé, l'ambivalence dans les sentiments de l'enfant, sa peur de dévoiler la situation, sa non culpabilité, le droit de dire « non » ainsi que la nécessité d'en parler. La distinction entre un secret heureux et un secret malheureux est ensuite expliquée à l'enfant et le message lui est alors envoyé qu'****il a le droit de révéler un secret malheureux et qu'il a le droit de se sentir bien.***

EN RÉSUMÉ...

La recension des écrits révèle que les programmes de prévention des abus, dispensés en milieu scolaire, permettent aux enfants d'améliorer leurs connaissances sur les abus et sur les gestes préventifs à poser en situation de risque. De plus, selon les résultats de certaines études, les programmes auraient aussi l'effet d'augmenter le sentiment de sécurité personnelle des enfants. Finalement, quoique les programmes de prévention des abus ne semblent pas affecter négativement la majorité des enfants, quelques effets non souhaités ont été relevés chez une certaine proportion d'entre eux.

Des critiques sont toutefois adressées à ce type de programme. Jusqu'à présent, les évaluations réalisées n'ont pas encore permis de répondre aux questionnements concernant l'assurance que les enfants, placés dans une réelle situation d'abus, sauront appliquer les habiletés enseignées. Ces effets sont cependant difficilement démontrables, principalement en raison de considérations éthiques. Des auteurs font aussi valoir que ces programmes peuvent entraver le développement psychosexuel des enfants.

Le programme qui est l'objet de la présente évaluation est similaire aux programmes qui ont été évalués et discutés ici. Il a pour but de développer la capacité des enfants à adopter des comportements sécuritaires face aux situations d'abus psychologiques, verbaux, physiques et sexuels. L'étude précédente a permis de constater que le programme s'implantait très bien dans le milieu. Quant aux effets du programme, les résultats indiquent qu'il semble provoquer peu d'effets négatifs et que les élèves acquièrent des connaissances à la suite du programme. La présente évaluation constitue cependant une étude plus approfondie et solide des effets de ce programme.



Cette section du rapport permet de faire le tour des éléments relatifs à la méthodologie utilisée pour effectuer l'évaluation du Programme de prévention des abus pour les élèves de la première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches. Ses objectifs sont d'abord précisés ainsi que le type de recherche. Les procédures et les outils de collecte de données sont aussi décrits. Pour terminer, les analyses effectuées ainsi que les considérations éthiques sont abordées.

OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

Les objectifs de la présente évaluation et les diverses questions de recherche sont les suivants :

1. Vérifier si le programme de prévention des abus permet aux enfants d'augmenter leur niveau de connaissances et d'habiletés préventives. Les questions de recherche sont les suivantes.

   - Qu'est-ce que les enfants apprennent du programme?
   - Qu'est-ce que les enfants n'apprennent pas?
   - Les connaissances acquises se généralisent-elles lors de mises en situation?
   - Les gains en connaissances et en habiletés se maintiennent-ils après un délai?

2. Vérifier si le programme modifie le niveau d'anxiété de l'enfant ou provoque d'autres effets non souhaités et préciser, s'il y a lieu, la nature des changements observés. Les questions de recherche sont les suivantes.

   - Est-ce que les enfants ressentent plus d'anxiété suite au programme?
   - Quelle proportion d'enfants sont touchés par l'anxiété?
   - De quelle nature est cette anxiété, quelles craintes sont ressenties?
   - Quelles croyances de base de l'enfant sont modifiées par le programme?
   - L'anxiété et la modification des croyances de base sont-elles toujours présentes après un certain délai?

3. Évaluer si la variation du niveau de connaissances, d'habiletés et d'anxiété mesurée chez les jeunes est en lien avec certaines variables : sexe, niveau socioéconomique, sensibilisation préalable reliée aux abus, présence de discussions avec les parents durant le programme.

APPROCHE DE RECHERCHE UTILISÉE ET ÉCHANTILLON

L'étude réalisée utilise un plan de recherche quasi-expérimental impliquant un prétest (première mesure) et un posttest (deuxième mesure) avec un groupe témoin non équivalent. Ainsi, des classes d'élèves ont été sélectionnées pour faire partie du groupe expérimental (appelé ici *avec programme*) et d'autres, pour le groupe témoin (appelé ici *sans programme*)[2].

Initialement, un échantillon de classes, provenant d'écoles différentes, a été choisi afin de représenter la diversité des milieux socioéconomiques de la région de la Chaudière-Appalaches et les divers territoires de CLSC puisque la sensibilisation initiale et l'apprentissage suite au programme peuvent différer selon le milieu de provenance. L'indice de milieu socioéconomique par école (IMSE, cotes variant de 1 à 10) de 2002-2003 fut utilisé à cette fin. Tous les CLSC pouvant dispenser le programme, à compter de janvier 2004, furent inclus (9 CLSC), de façon égale, dans l'échantillon. Ainsi, deux classes ont été sélectionnées (l'une devant être une classe *avec programme*, l'autre *sans programme*) dans chacun des territoires de CLSC disponibles et elles furent réparties selon les diverses cotes socioéconomiques.

Les autres critères considérés furent :

- la classe doit compter un minimum de 18 élèves;
- l'école ne doit pas avoir reçu le programme ESPACE (autre programme de prévention);
- la classe ne doit pas comporter d'enfants ayant reçu le programme l'année précédente (ex. classes à deux niveaux).

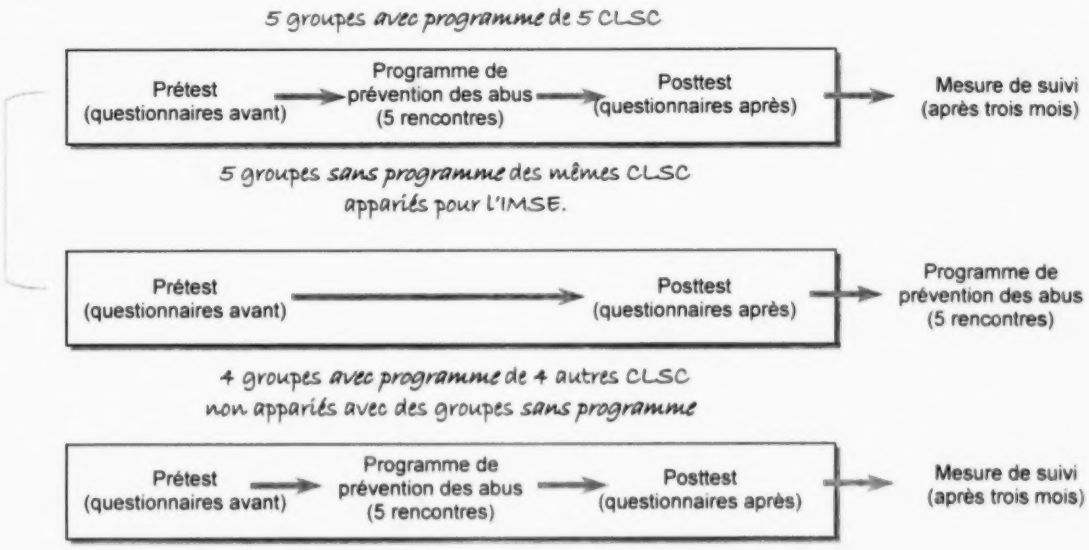
Pour des raisons de nature logistique, il n'a pas été possible de recruter toutes les classes sélectionnées. Un total de 14 classes a finalement participé à l'évaluation sur une possibilité de 18 classes. Des classes provenant de cinq territoires de CLSC furent ainsi appariées; un groupe *sans programme* et un groupe *avec programme* par territoire respectif. L'assignation des classes à la condition expérimentale (*avec programme* ou *sans programme*) fut réalisée aléatoirement. Quatre classes d'élèves supplémentaires furent toutefois recrutées sans que des classes *sans programme* ne puissent leur être assorties, cela afin d'obtenir plus de puissance statistique lors d'analyses effectuées uniquement pour le groupe *avec programme*. Également, la répartition selon les IMSE n'a pu être aussi graduelle que prévue (de 0 à 10) en raison de la non disponibilité de certaines écoles. Le tableau suivant spécifie les territoires de CLSC ayant participé à l'évaluation, les types de classes et les IMSE associés. La figure 2, quant à elle, illustre le type de protocole utilisé.

2. Les classes dites *expérimentales* sont celles pour lesquelles une mesure (passation de questionnaires ou autres) a été prise avant le programme et une autre après sa présentation. Dans ce rapport, ces classes seront appelées *avec programme* afin de faciliter la compréhension. Les classes dites *témoins* ont aussi expérimenté deux mesures, mais sans que le programme ne soit dispensé entre les deux. Bien que ces classes aient reçu le programme après l'évaluation, dans ce texte, elles seront nommées *sans programme*.

Tableau 1 Territoires de CLSC sélectionnés, types de classes et IMSE[3] associés

Territoire	Types de classes	IMSE Rang décile
Paul-Gilbert	Avec programme	1
(Chutes-de-la Chaudière)	Sans programme	1
Frontenac	Avec programme	5
(Amiante)	Sans programme	5
Desjardins	Avec programme	5
Montmagny	Avec programme	6
	Sans programme	8
Etchemins	Avec programme	7
Arthur-Caux	Avec programme	7
(Lotbinière)	Sans programme	8
L'Islet	Avec programme	8
Bellechasse	Avec programme	9
	Sans programme	9
Beauce-Sartigan	Avec programme	10

Figure 2 Protocole de recherche utilisé



3. Cet indice est crée à partir de deux variables : la proportion des mères sans diplôme (pondération de deux tiers) et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein (pondération un tiers). À partir de cet indice, des rangs déciles ont été constitués. Plus l'indice et le rang sont élevés, plus le milieu socioéconomique est faible (ministère de l'Éducation du Québec. site Internet http : //www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm, consulté en novembre 2003).

MÉTHODE ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

PROCÉDURES PRÉALABLES

Les écoles furent recrutées par un contact téléphonique avec le directeur de chacune des écoles. L'évaluation leur était alors décrite, et un document expliquant tous les aspects leur était envoyé. Par la suite, un consentement écrit était demandé aux parents avant que l'enfant ne participe à l'étude.

PROCÉDURES DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour recueillir l'information auprès des enfants, deux agentes de recherche et un technicien en recherche se sont rendus dans les classes sélectionnées afin que les élèves remplissent les questionnaires. Ceux-ci ont été administrés en classe, de façon collective. Les énoncés étaient lus à voix haute par une agente de recherche alors que les deux autres personnes étaient disponibles pour répondre aux questions des enfants en individuel.

Cinq mises en situation filmées furent aussi présentées aux élèves en groupe de trois. Après l'écoute de chacune des mises en situation, les élèves étaient questionnés individuellement sur leur façon de réagir s'ils étaient placés dans cette situation, sur leur compréhension des raisons poussant l'agresseur à réagir ainsi, sur leur niveau de certitude d'être capable de réagir de la façon anticipée, et leur niveau d'anxiété face à la situation. Les entrevues avec les enfants étaient enregistrées sur magnétophone.

Pour les groupes *avec programme*, cette procédure s'est déroulée à trois reprises, soit quelques jours avant le programme (première mesure), quelques jours après le programme (deuxième mesure) et trois mois après la fin du programme (suivi). Pour les groupes *sans programme*, deux administrations des outils de collecte de données eurent lieu : une première fois environ 6 semaines avant que le programme ne soit dispensé (première mesure), et une deuxième, juste avant que celui-ci ne le soit (deuxième mesure).

Un questionnaire fut aussi envoyé aux parents de tous les élèves quelques jours après la deuxième mesure. Au même moment, il était demandé aux professeurs et aux intervenants animateurs de remplir chacun un court questionnaire.

OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES UTILISÉS

Voici une courte description des outils utilisés.

Questionnaire évaluant les connaissances sur les abus (inspiré d'Hébert et al. (1999)) et validé par quelques intervenantes de CLSC :

- 14 questions posées en classe,
- administré à tous les élèves,
- durée de 15-20 minutes.

Cinq mises en situation filmées présentées aux enfants (inspiré d'Hébert et al. (1999)) :

- par groupes (3 enfants),
- présentation de mises en situation filmées (une à la fois),
- questionnement verbal individuel à la suite de chacune des mises en situation,

- administrées à la moitié des élèves,
- durée d'environ 30 minutes par groupe d'enfants.

Questionnaire sur l'anxiété, le *Revised Children's Manifest Anxiety Scale* (Reynolds et Richmond, 1978) validé et traduit au Québec par (Turgeon et Chartrand, 2003). L'échelle de réponse utilisée dans le questionnaire a cependant été modifiée passant d'une échelle dichotomique à une de type Likert (graduée) en 4 points :

- questions posées en classe,
- administré à la moitié ou à la totalité des élèves selon le temps disponible,
- durée d'environ 20 minutes.

Questionnaire illustré portant sur quelques attitudes des enfants, inspiré du questionnaire *Dominic* (Valla et al. 1994) :

- 4 questions posées en classe,
- administré à la moitié ou à la totalité des élèves selon le temps disponible,
- durée d'environ 10 minutes.

Questionnaire illustré intitulé : « Comment te sens-tu? » :

- administré à tous les élèves des classes *avec programme* à la fin de la dernière séance,
- durée d'environ 5 minutes.

Questionnaire destiné aux parents visant à recueillir différents renseignements :

- changements observés par les parents à la suite du programme,
- exposition à d'autres programmes de prévention,
- prévention des abus réalisée par les parents de façon préalable au programme,
- échanges avec l'enfant pendant le programme,
- niveau socioéconomique.

Questionnaire destiné aux professeurs des classes ayant participé à l'évaluation, recueillant les renseignements suivants :

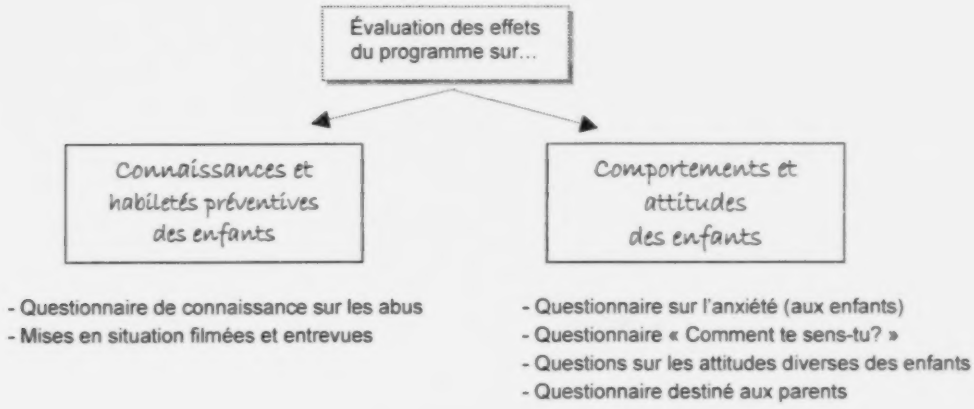
- niveau d'attention et de calme de la classe,
- niveau de force académique de la classe,
- nombre d'élèves avec troubles d'apprentissage et d'attention,
- nombre d'élèves ayant doublé leur année,
- exposition à un autre programme de prévention,
- comportement de la classe pendant le programme (pour les classes *avec programme*).

Questionnaire aux intervenants ayant dispensé le programme aux classes *avec programme* :

- conformité du déroulement avec le programme tel que conceptualisé,
- difficultés rencontrées,
- niveau de satisfaction quant au déroulement,
- aisance et expérience dans l'animation de ce programme,
- comportement de la classe pendant le programme.

Les différentes variables investiguées dans le cadre de cette évaluation sont résumées à la figure suivante.

Figure 3 Différentes variables à l'étude



ANALYSES

Comme une majorité des outils de collecte utilisés sont des questionnaires à choix multiples, les analyses effectuées furent principalement quantitatives. Les données de ce type furent traitées avec le logiciel SPSS, par des analyses descriptives : calculs de moyennes, écart types, et distribution de fréquences. Des tests d'hypothèse furent aussi effectués afin de vérifier les différentes questions de recherche : test t, chi-carré et analyses de variances avec ou sans contrôle d'une covariable (résultats à la première mesure). Le seuil de signification utilisé est le 0,05. Les questions ouvertes ont été traitées individuellement par une analyse de contenu.

Les courtes entrevues effectuées avec les enfants ont été, quant à elles, d'abord codifiées d'une façon qui est inspirée du guide de codification utilisé par Hébert et al. (1999). Le guide de codification des histoires est présenté en annexe. Globalement, l'analyse des entrevues avec les enfants consistait à vérifier la présence de manifestations de différents types d'habiletés (affirmation de soi, autodéfense, dévoilement et entraide en pairs). La codification des histoires fut soumise à une procédure de vérification de l'accord interjuges. Pour chacune des 4 histoires analysées, 15 % des courtes entrevues étaient sélectionnées au hasard et soumises à un deuxième codificateur afin de vérifier si la méthode de codification était clairement définie, respectée et permettait à deux juges différents d'arriver à des résultats similaires. Le coefficient de corrélation Kappa a été calculé pour chacun des types d'habiletés différentes. Les 4 mesures d'accord se sont révélées être significativement différentes d'un accord dû au hasard passant de 98,1 % pour l'habileté d'entraide à 87,5 % pour l'affirmation.

Également, des tests statistiques ont été réalisés afin de vérifier si les résultats sont associés à diverses variables sociodémographiques reliés aux pratiques préventives à la maison ou à d'autres variables. Les variables considérées dans ces tests sont les suivantes.

Variables sociodémographiques :

- sexe des élèves,
- revenu familial,
- IMSE de l'école,
- scolarité des parents.

Autres variables :

- prévention préalable réalisée par les parents;
- échange parent/enfant pendant le programme.

Certains renseignements ont été recueillis sur le caractère adéquat du déroulement du programme, selon l'opinion des intervenants animateurs. Ceux-ci n'ont pas fait ressortir de difficultés importantes ni de distinctions concernant le déroulement du programme dans les diverses classes. Des analyses impliquant ces variables n'ont donc pas été effectuées.

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le sujet des abus est délicat et il est possible que les questions et les mises en situation aient perturbé les élèves. Après chacun de nos passages dans les classes, il leur a été rappelé qu'ils pouvaient poser des questions ou parler à une personne de confiance s'ils en ressentaient le besoin. De même, les intervenants animateurs assignés aux classes sélectionnées étaient avisés de la procédure de collecte de données et se sont montrés prêts à intervenir si nécessaire. Toutefois, les enseignants n'ont pas fait part de situations difficiles survenues.

Avant de livrer les résultats proprement dits, les échantillons de sujets ayant participé à l'étude sont décrits. Ainsi, les taux de participation ainsi que les caractéristiques sociodémographiques disponibles sont précisés.

TAUX DE PARTICIPATION

Globalement, comme il a été dit précédemment, un total de 14 classes d'écoles différentes participèrent à l'évaluation : 9 classes avec *programme* et 5 classes *sans programme*. Les classes proviennent de 9 territoires de CLSC. La figure suivante détaille cette participation en fonction des divers volets de l'évaluation.

Figure 4 Résumé des échantillons participants, tous types de classes confondus

Acquisition de connaissances et d'habiletés préventives :

Questionnaires et mises en situation aux élèves

Total : 14 classes
313 élèves ciblés
79,6% de participation

Effets sur les sentiments et les comportements :

Questionnaires aux parents et aux élèves

Total : 14 classes
313 parents ciblés et élèves ciblés
79,6 % de participation des élèves
63,9 % de participation des parents

Éléments divers examinés :

Questionnaires aux professeurs et aux intervenants-animateurs

Total : 14 professeurs ciblés (14 classes)
9 animateurs de CLSC ciblés
100 % de participation des CLSC
100 % de participation des professeurs

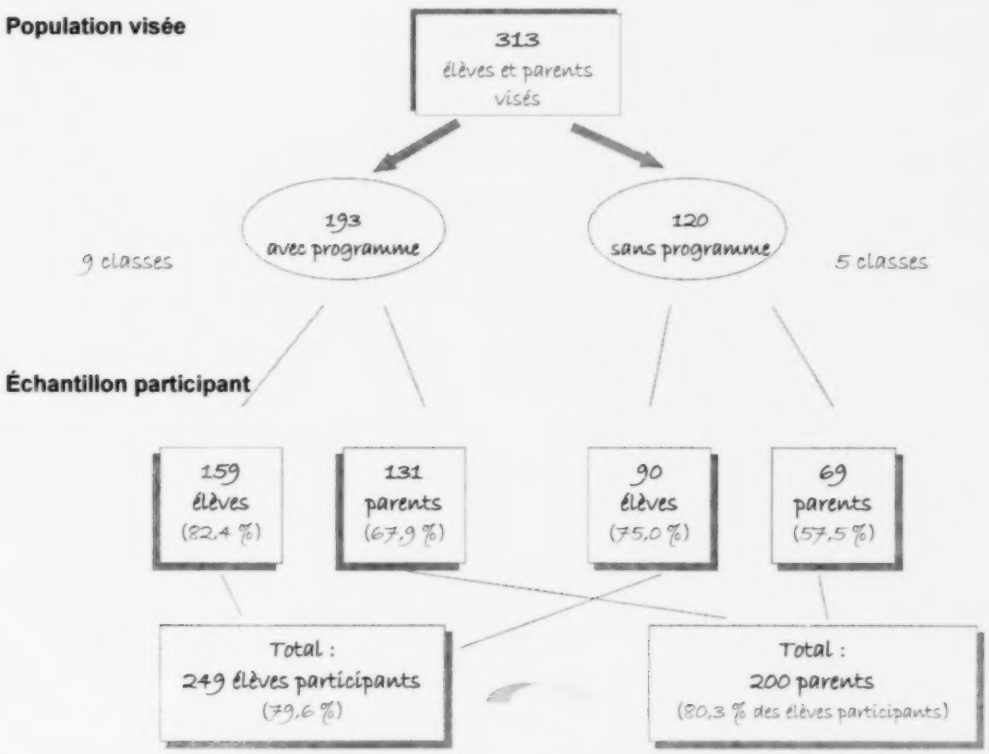
Une autorisation a été demandée aux parents avant de procéder à la collecte des informations auprès des élèves. Un total de 49 parents (16 %) ont refusé que leur enfant participe à l'étude. En outre,

quinze élèves (5 %) ont été absents au prétest, ou encore, au posttest. Le nombre total d'élèves dont les réponses sont considérées dans les analyses est donc de 249. Les taux de participation global des élèves des classes *avec programme* est de 82 % tandis que celui des classes *sans programme* est de 75 %.

En ce qui a trait à la participation des parents, une lettre explicative et un questionnaire leur étaient remis par l'intermédiaire des élèves participant à l'étude. Des 249 parents dont l'enfant participe pleinement à l'étude, 200 ont répondu au questionnaire (80 %). Il s'agit d'un taux de participation satisfaisant, similaire à celui de notre dernière étude. Le taux de participation (calculé à partir du nombre d'élèves participants) des parents des classes *avec programme* est de 82 % et celui des parents des élèves des classes *sans programme* est de 77 %.

La distribution des sujets participants à l'étude en fonction des deux conditions expérimentales est présentée à la figure suivante.

Figure 5 Distribution et taux de participation des élèves et parents selon le groupe *avec programme* et celui *sans programme*



Aucune information n'est disponible sur les caractéristiques des élèves ou des parents n'ayant pas participé à l'étude, à part l'école de provenance[4]. Le taux de participation a varié entre 61 % et 100 % selon l'école, près de deux tiers de celles-ci montrant un taux de près de 80 % ou plus. Les faibles taux de participation ne sont pas concentrés dans des milieux particuliers, mais sont apparus plutôt spécifiques à la dynamique de chacune des classes. Certains professeurs disent avoir rassuré les parents réticents, d'autres moins.

De la même façon, le taux de participation des parents varie beaucoup selon les classes, soit entre 50 % et 95 % des parents ayant accepté que leur enfant participe. Pour près des deux tiers des classes, les parents ayant accepté que leur enfant prenne part à l'étude furent près de 80 % ou plus à répondre au questionnaire leur étant destiné.

CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

L'échantillon à l'étude est composé d'élèves provenant de première année du deuxième cycle du primaire et avaient, au moment de l'étude, pour la quasi-totalité 8 ou 9 ans. La répartition des élèves de l'échantillon selon le sexe est présentée au tableau suivant. Les filles sont plus fortement représentées au sein du groupe *avec programme* et en constituent 55 % des effectifs, alors que la répartition est plutôt équivalente entre les deux sexes pour le groupe *sans programme*. Cette distinction entre les groupes n'est toutefois pas significative.

Tableau 2 Répartition des sujets selon le sexe

Sexe	*Avec programme* (n = 158) %	*Sans programme* (n = 89) %	Total (n = 247) %
Filles (n = 131)	55,1	49,4	53,0
Garçons (n = 116)	44,9	50,6	47,0

De plus, quelques questions étaient posées aux parents des élèves afin d'identifier des caractéristiques de l'échantillon. Parmi les répondants, 8 familles sur 10 sont biparentales. Les revenus des parents participant à l'étude se distribuent presque également entre les trois catégories suivantes : moins de 40 000 $, entre 40 000 $ et 59 999 $ et 60 000 $ ou plus. Il en est de même pour leur scolarité : près du tiers des parents ont atteint le niveau de scolarité secondaire, un autre celui du collégial et le dernier tiers le niveau de scolarité universitaire. Enfin, ce sont majoritairement les mères qui ont rempli le questionnaire (89 %). Le tableau suivant présente ces données globales, de façon plus détaillée, ainsi que leurs distributions selon le type de groupe *avec programme* ou *sans programme*.

4. Il est à noter que les résultats qui sont présentés reflètent la réalité des parents et élèves ayant accepté de participer seulement. Les résultats seraient peut-être différents, si tous les élèves et parents ciblés avaient participé. En l'absence d'information sur la non réponse, il est toutefois difficile de préciser en quoi ils seraient différents.

Tableau 3 Caractéristiques des familles dont les parents ont répondu au questionnaire

	Avec programme	*Sans programme*	Total
	%	%	%
Type de familles (n = 197)			
Biparentale (les deux parents naturels ou adoptifs)	82,0	76,8	80,2
Monoparentale (un seul parent)	8,6	8,7	8,6
Reconstituée (autre conjoint que le père ou la mère)	8,6	14,5	10,7
Famille d'accueil	0,8	0,0	0,0
Autres	0,0	0,0	0,5
Sexe de l'enfant (n = 198)			
Féminin	57,4	49,3	54,5
Masculin	42,6	50,7	45,5
Relation du répondant avec l'enfant (n = 197)			
Mère	88,3	89,9	88,8
Père	6,3	5,8	6,1
Père et mère	3,9	4,3	2,5
Autres	1,6	0,0	2,5
Tranche de revenu familial (n = 181)			
Moins de 20 000 $	3,4	10,8	6,1
20 000 à 39 999 $	30,2	27,7	29,3
40 000 à 59 999 $	38,8*	15,4*	30,4
60 000 à 79 999 $	14,7*	26,2*	18,8
80 000 $ ou plus	12,9	20,0	15,5
Plus haut niveau de scolarité atteint (n = 196)			
Primaire	0,8	2,9	1,5
Secondaire	37,8	27,5	34,2
Collégial	36,2	33,3	35,2
Universitaire	25,2	36,2	29,1

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.

La répartition des parents selon le type de famille et la scolarité ne diffère pas significativement en fonction de la condition expérimentale *avec programme* ou *sans programme*. Par contre, leur distribution selon l'échelle de revenus familiaux diffère significativement : les sujets du groupe *sans programme* sont moins nombreux à avoir des revenus se situant entre 40 000 $ et 59 999 $ et plus nombreux à avoir des revenus de plus de 60 000 $ à 79 999 $. Comme le revenu familial n'est pas pondéré en fonction du nombre de personnes vivant dans la famille, il est difficile de conclure sur la signification de cette différence.

L'information concernant les revenus et la scolarité fut combinée en un seul indice afin d'obtenir une donnée plus précise concernant le niveau sociodémographique des élèves. Selon cet indice, les élèves des classes *sans programme* semblent provenir de milieux un peu plus favorisés sur le plan socioéconomique que les élèves des classes *avec programme*. Cette différence n'est néanmoins pas apparue significative. Le tableau suivant illustre ces résultats.

Tableau 4 Répartition des élèves selon l'indice combiné des revenus et de la scolarité de leurs parents

Catégorie sociodémographique	*Avec programme* (n = 115) %	*Sans programme* (n = 65) %	Total (n = 180) %
Plus défavorisé (n = 79)	47,0	38,5	43,9
Plus favorisé (n = 101)	53,0	61,5	56,1

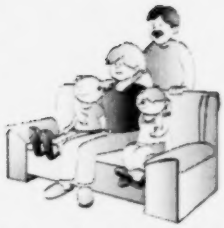
EN RÉSUMÉ...

- 14 classes provenant de 9 territoires de CLSC différents ont participé à l'évaluation : 9 classes ayant reçu le programme, nommées *avec programme*, et 5 classes de comparaison n'ayant pas reçu le programme pendant l'évaluation, mais plus tard, dites *sans programme*.

- Au total, 249 élèves et 200 parents ont participé à l'étude, ce qui représentent de bons taux de participation de 80 % pour les élèves et de 80 % des parents dont l'enfant participe à l'étude. Le nombre de sujets appréciable, tant pour les classes *avec programme* que pour celles *sans programme*, constitue une force de l'étude. Beaucoup de résultats publiés sont issus d'échantillons plus restreints.

- Peu de différences sont remarquées entre les caractéristiques sociodémographiques des classes *avec programme* et *sans programme*. Les filles sont plus représentées dans les classes *avec programme*. La seule différence statistiquement significative concerne la répartition des revenus. Les élèves des classes *sans programme* apparaissent un peu plus nombreux, en proportion, à être favorisés au niveau socioéconomique.

Afin d'éviter que ces quelques distinctions entre les classes *avec programme* et *sans programme* ne viennent pas brouiller les résultats de l'étude, des analyses supplémentaires sont généralement effectuées en tenant compte de la plupart des variables sociodémographiques.



Bien avant qu'un programme de prévention des abus ne soit dispensé à l'école, les parents risquent fort d'avoir déjà sensibilisé, de multiples façons, leurs enfants. Également, le niveau d'interaction des parents avec leur enfant pendant le programme peut varier beaucoup d'une famille à l'autre. Ces pratiques ont donc été investiguées afin de les documenter, mais aussi pour vérifier leur influence possible sur les effets du programme de prévention des abus.

EFFORTS PRÉVENTIFS ANTÉRIEURS AU PROGRAMME

Quelques questions ont servi à investiguer un certain nombre de pratiques préventives préalables au programme de prévention des abus dont il est question ici.

LES TYPES D'ABUS ABORDÉS AVEC LES ENFANTS

Parmi les parents ayant rempli le questionnaire et qui ont pu répondre clairement aux questions :

- 82 % mentionnent avoir déjà parlé des abus psychologiques ou verbaux;
- 92 % mentionnent avoir déjà parlé des abus physiques;
- 90 % mentionnent avoir déjà parlé des abus sexuels.

Les parents des groupes avec programme et sans programme ne diffèrent pas significativement sur le fait d'avoir discuté ou pas des divers types d'abus avec leur enfant. Le type d'abus le moins fréquemment abordé et discuté en profondeur par les parents est l'abus psychologique. Les précisions sont données au tableau 5.

Tableau 5 Proportion de parents ayant discuté de chacun des types d'abus avec leur enfant selon le type de classes

Type d'abus	*Avec programme* %	*Sans programme* %	Total %
Psychologique (n = 175)	78,8	87,1	81,7
Physique (n = 189)	95,5	90,2	92,1
Sexuel (n = 188)	90,2	89,2	89,9

Parmi les parents ayant déjà abordé chacun des types d'abus :

- 51 % mentionnent avoir parlé *assez ou beaucoup* des abus psychologiques ou verbaux;
- 62 % mentionnent avoir parlé *assez ou beaucoup* des abus physiques;
- 66 % mentionnent avoir parlé *assez ou beaucoup* des abus sexuels.

Tableau 6 Parmi les parents ayant discuté de chacun des types d'abus, proportion ayant discuté *assez ou beaucoup* de chacun d'eux avec leur enfant selon le type de classes

Type d'abus	*Avec programme* %	*Sans programme* %	Total %
Psychologique (n = 143)	51,7	50,0	51,0
Physique (n = 174)	58,2	67,2	61,5
Sexuel (n = 169)	64,9	67,2	65,7

La proportion des parents des groupes *avec* et *sans programme* ne diffère pas significativement sur le fait d'avoir discuté *assez* ou *beaucoup* des divers types d'abus avec leur enfant.

Les formes spécifiques de sensibilisation

La fréquence de formes spécifiques de sensibilisation a aussi été investiguée. Parmi les parents qui étaient en mesure de répondre à cette question, il s'avère que, globalement, 44 % des élèves ont été sensibilisés à la prévention des abus par l'intermédiaire de films, 24 % par le biais d'échanges avec les proches comme les amis et les frères et sœurs. Les livres semblent aussi avoir été utilisés dans 22 % des cas. Le tableau suivant illustre tous les détails de ces résultats recueillis.

Tableau 7 Proportion d'élèves sensibilisés par chacun des selon le type de classes

Moyen de sensibilisation	*Avec programme* (n = 112) %	*Sans programme* (n = 55) %	Total (n = 167) %
Autre programme	8,9*	34,5*	17,4
Livres	19,6	25,5	21,6
Films	42,9	45,5	43,7
Échanges avec les proches	23,2	25,5	24,0
Autres	6,3	9,1	7,2
Non sensibilisé	15,2	12,7	14,4

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.

Les élèves du groupe *sans programme* apparaissent, de façon significative, plus souvent sensibilisés par le biais d'un autre programme que ceux du groupe *avec programme*. Pour les autres modes de sensibilisation, aucune différence significative n'est ressortie entre les groupes.

Une variable « niveau de sensibilisation général » fut créée en combinant plusieurs questions, soit le niveau de discussion des abus sexuels ainsi que le nombre de moyens spécifiques de sensibilisation utilisés auprès de l'enfant. À partir de cet indice, les résultats révèlent que 50 % des élèves étaient relativement peu sensibilisés avant que le programme ne leur soit dispensé (aucun moyen spécifique utilisé, ou encore, un seul moyen employé et le parent a peu discuté des abus sexuels avec l'enfant). La distribution des élèves peu sensibilisés ne diffère pas significativement selon le sexe (54 % sont des filles et 46 % des garçons). La proportion d'élèves peu sensibilisés ne diffère pas significativement en fonction du type de classes. Le tableau suivant illustre les résultats.

Tableau 8 Répartition des élèves selon le niveau de sensibilisation initial

Catégorie de sensibilisation initiale	*Avec programme* (n = 123) %	*Sans programme* (n = 63) %	Total (n = 186) %
Peu sensibilisé (n = 93)	52,0	46,0	50,0
Assez sensibilisé (n = 93)	48,0	54,0	50,0

LE PROGRAMME : UNE OCCASION DE DISCUTER DE PRÉVENTION

Les parents ont été questionnés pour savoir, s'ils ont discuté du programme de prévention des abus avec leur enfant et à quelle occasion ils l'ont fait. Les résultats révèlent que 76 % des parents ayant répondu au questionnaire ont discuté du programme avec leur enfant à un moment ou à un autre. Le tableau suivant ventile ce résultat selon le type de classes.

Tableau 9 Proportion de parents ayant discuté du programme avec leur enfant, selon le type de classes

Avec programme (n = 129) %	*Sans programme* (n = 68) %	Total (n = 197) %
81,4*	**66,2***	76,1

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.

Les résultats révèlent que les parents du groupe *sans programme* sont significativement moins nombreux à avoir discuté du programme, ce qui est naturel compte tenu du fait que leur enfant n'avait pas encore reçu celui-ci au moment de remplir le questionnaire. Ils étaient, par contre, informés du fait que l'enfant allait le recevoir, d'où la possibilité d'en discuter avec lui. Le tableau 10 précise quand les parents, disant avoir discuté du programme avec leur enfant, saisissent l'opportunité de le faire.

Tableau 10 Parmi les parents ayant discuté du programme de prévention des abus, proportion l'ayant fait aux diverses occasions, selon le type de classes

Occasion	*Sans programme* (n = 45) %	*Avec programme* (n = 105) %	Total (n = 150) %
Lettre d'autorisation pour l'évaluation	46,7	56,2	53,3
Information reçue sur le programme	40,0	40,0	40,0
Réalisation d'exercices reliés au programme	S.O.	73,3	
À la suite des rencontres d'évaluation	13,3	15,2	14,7
À la suite des rencontres du programme	S.O.	31,4	

S.O. = Sans objet, cette question ne s'applique pas aux élèves des classes *sans programme*.

Globalement, les occasions les plus souvent choisies pour discuter du programme sont au moment de la réception de l'information sur le programme et de la lettre d'autorisation pour participer à l'évaluation (respectivement 40 % et 53 %). Si uniquement les parents du groupe *avec programme* sont considérés, la réalisation d'exercices d'application des notions apprises au cours des séances est l'occasion de parler du programme pour plus de 70 % des parents.

Afin d'obtenir plus de précisions sur le contenu des entretiens qu'ont les parents avec leur enfant qui recevra ou reçoit le programme, différentes catégories de sujets abordés au cours des séances ont été investiguées. De façon globale, cinq des six thèmes proposés furent discutés *assez ou beaucoup* par plus de 70 % des parents, soit :

- J'ai le droit d'être respecté et le devoir de respecter les autres;
- Je connais les précautions à prendre pour assurer ma sécurité;
- Mon corps m'appartient et j'ai le droit de dire non;
- Si j'ai un problème, j'en parle à quelqu'un en qui j'ai confiance;
- Je ne garde pas un secret malheureux, même si un adulte me le demande.

Seul le thème, *Je sais ce que c'est un abus et un abuseur, je sais que cela existe* a été abordé par une proportion moindre de parents : 59 % en ont parlé assez ou beaucoup. De plus, comme le tableau 11 l'indique, des proportions assez similaires de parents ont discuté de ces différents thèmes dans le groupe *avec programme* et *sans programme*, et cela, même si les occasions n'étaient pas aussi présentes chez le groupe *sans programme*. Aucune différence significative n'est ressortie entre les groupes.

Tableau 11 Parmi les parents ayant discuté du programme, proportion ayant discuté assez ou beaucoup de chacun des thèmes, selon le type de classes et de façon globale

Thèmes	*Sans programme* %	*Avec programme* %	Total %
Ça existe (n = 145)	59,1	57,4	57,9
Droit au respect (n = 147)	86,7	72,5	76,9
Précautions (n = 148)	82,2	80,6	81,1
Mon corps à moi (n = 147)	86,7	79,4	81,6
Je parle si besoin (n = 148)	84,4	84,5	84,5
Secret malheureux (n = 144)	77,3	79,0	78,5

EN RÉSUMÉ...

- Parmi les formes spécifiques de sensibilisation utilisées à la maison, il semble que les films, l'information venant des proches et les livres soient les plus populaires.

- L'indice global de sensibilisation créé à partir de plusieurs questions indique que 50 % des élèves apparaissent peu sensibilisés de façon préalable au programme. Ce niveau de sensibilisation ne distingue pas les deux types de classes.

De plus, le programme a permis aux parents et élèves d'échanger de nouveau sur le sujet des abus :

- 76 % des parents parlent du programme de prévention à un moment ou à un autre avec leur enfant. Pour toutes les classes confondues, les occasions les plus fréquemment saisies sont la réception de l'information sur le programme et la signature de l'autorisation à participer à l'étude. Pour les classes *avec programme*, le moment de loin le plus souvent utilisé est la réalisation d'exercices reliés au programme (73 %).

EN CONCLUSION...

Comme les jeunes ont entre 8 et 9 ans, on s'attend à ce qu'ils aient été informés sur le sujet des abus de façon préalable au programme. Les résultats indiquent que la moitié d'entre eux sont relativement peu sensibilisés et l'autre moitié assez sensibilisés.

Cette partie de l'évaluation vise à vérifier si les élèves ayant reçu le programme ont fait l'acquisition de connaissances sur les abus conformément aux objectifs du programme. Premièrement, un bref rappel méthodologique de ce volet de l'étude est effectué. Ensuite, les résultats tirés du questionnaire de connaissances sur les abus sont présentés.

RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE

Le protocole de recherche utilisé est de type prétest/posttest avec groupe de comparaison. Cela signifie que les résultats des classes recevant le programme (dites classes *avec programme*) et ceux d'autres classes ne le recevant pas (dites classes *sans programme*) sont comparés pour voir si les premières s'améliorent significativement plus que les secondes entre la première (prétest) et la deuxième mesure (posttest). À cette fin, un court questionnaire de connaissances sur les abus a été complété en classe.

Les connaissances furent mesurées à deux moments : au début et puis 5 à 6 semaines plus tard, soit après le programme pour les classes *avec programme* et, juste avant le début des séances, pour les classes *sans programme*. Il est à noter que les classes *avec programme* ont rempli le questionnaire une troisième fois, trois mois après la première mesure afin de voir si les gains potentiels ont été maintenus.

De plus, 9 classes *avec programme* participèrent comparativement à 5 classes *sans programme*. En fait, 5 classes *avec programme* furent appariées avec 5 classes *sans programme* de niveau socioéconomique comparable (IMSE), mais 4 autres classes *avec programme* ont aussi participé à l'étude sans qu'elles soient associées à un groupe de comparaison. Les analyses effectuées impliqueront en général toutes les classes participantes. Dans le cas contraire, cela sera précisé.

Voici les hypothèses émises pour cette partie de l'évaluation :

Hypothèse 1 : Les résultats des classes *avec programme* augmenteront de façon significativement plus grande que ceux des classes *sans programme*, de la première mesure à la deuxième mesure, reflétant ainsi une possible acquisition de connaissances à la suite du programme.

Hypothèse 2 : L'augmentation des résultats des classes *avec programme* sera maintenue lors de la troisième mesure effectuée trois mois plus tard.

COMPARAISON ENTRE LES CLASSES À LA PREMIÈRE MESURE

Les analyses descriptives ont d'abord été réalisées (moyennes et écarts types), afin de bien cerner comment les différentes classes ont réussi la première mesure (voir tableau 12).

Tableau 12 Comparaison des résultats à la première mesure des classes avec et sans programme

Numéro des classes	*Avec programme* Moyenne (/14)	Écart type	Numéro des classes	*Sans programme* Moyenne (/14)	Écart type	Différence au prétest
Classe 1a (n = 23)	11,5	1,8	Classe 1b (n = 19)	10,2	2,7	≈
Classe 3a (n = 14)	10,5	2,2	Classe 3b (n = 18)	9,1	2,2	≈
Classe 4a (n = 19)	9,6	2,2	Classe 4b (n = 16)	8,1	2,7	≈
Classe 5a (n = 15)	9,7	3,0	Classe 5b (n = 20)	10,9	1,7	≈
Classe 6a (n = 15)	12,1	1,7	Classe 6b (n = 16)	11,0	2,5	≈
Classe 2a (n = 17)	10,2	2,6				
Classe 7a (n = 22)	9,9	3,3				
Classe 8a (n = 14)	8,7	3,1				
Classe 9a (n = 19)	11,4	2,0				
Total (n = 158) *avec programme*	10,5	2,6	Total (n = 89) *sans programme*	9,9	2,5	≈

≈ Ce symbole signifie que les moyennes ne sont pas significativement différentes entre les groupes *avec* et *sans programme*

Toutes les classes appariées *avec programme* sauf une ont des résultats moyens plus élevés à la première mesure que les classes *sans programme*. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

Les 4 classes *avec programme* non appariées viennent toutefois contrebalancer cette supériorité des résultats des classes avec programme appariées. Ainsi, globalement, les classes *avec programme* et les classes *sans programme* ne diffèrent pas significativement à la première mesure, ce qui est une condition permettant d'effectuer, avec validité, les prochaines analyses sur l'évolution des résultats à la deuxième mesure.

ÉVOLUTION DES RÉSULTATS DE LA PREMIÈRE À LA DEUXIÈME MESURE

Le tableau 13 présente comment les résultats de chacune des classes ont évolué, entre la première et la deuxième mesure, et ce, selon leur statut de classe *avec programme* ou *sans programme*. On constate que toutes les classes *avec programme* ont augmenté significativement leurs résultats de la première à la deuxième mesure. Toutefois, c'est aussi le cas pour deux des classes *sans programme*. Lorsque les analyses sont effectuées en regroupant toutes les classes du même type, tant les classes *avec programme* que les classes *sans programme* se sont améliorées. Des analyses statistiques supplémentaires sont donc nécessaires pour déterminer si le programme semble ou non avoir produit un effet aux élèves des classes *avec programme*.

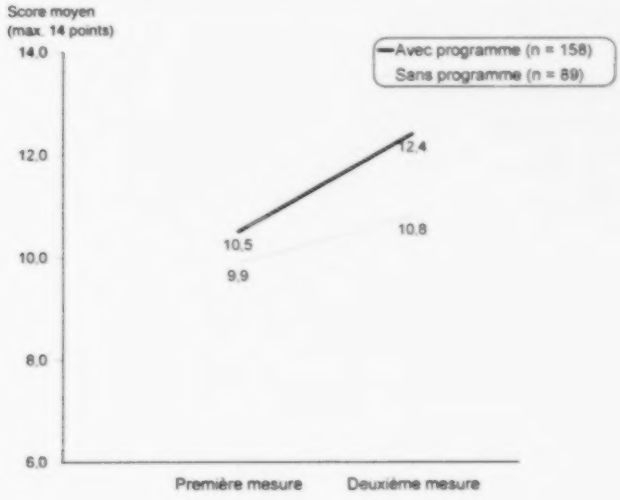
Tableau 13 Résultats à la première et à la deuxième mesures des 14 classes sélectionnées

Type de classes		Première mesure		Deuxième mesure		Variation
		Moyenne (/14)	Écart type	Moyenne (/14)	Écart type	
Avec programme appariées	Classe 1a (n = 23)	11,5	1,8	13,1	1,5	⇧
	Classe 3a (n = 14)	10,5	2,2	11,9	1,9	⇧
	Classe 4a (n = 19)	9,6	2,2	12,0	1,8	⇧
	Classe 5a (n = 15)	9,7	3,0	12,7	1,8	⇧
	Classe 6a (n = 15)	12,1	1,7	13,3	1,2	⇧
Avec programme non appariées	Classe 2a (n = 17)	10,2	2,6	12,2	2,7	⇧
	Classe 7a (n = 22)	9,9	3,3	12,5	2,0	⇧
	Classe 8a (n = 14)	8,7	3,1	10,9	2,4	⇧
	Classe 9a (n = 19)	11,4	2,0	12,5	2,0	⇧
Total	**Classes *avec programme* (n = 158)**	**10,5**	**2,64**	**12,4***	**2,0**	⇧
Sans programme appariées	Classe 1b (n = 19)	10,2	2,7	10,8	2,6	≈
	Classe 3b (n = 18)	9,1	2,2	10,4	2,1	⇧
	Classe 4b (n = 16)	8,1	2,7	10,1	3,4	⇧
	Classe 5b (n = 20)	10,9	1,7	11,4	2,1	≈
	Classe 6b (n = 16)	11,0	2,5	11,3	1,7	≈
Total	**Classes *sans programme* (n = 99)**	**9,9**	**2,5**	**10,8***	**2,4**	⇧

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.
⇧ Ce symbole signifie que les résultats ont augmenté significativement, entre deux mesures, pour le type de classes concerné.
≈ Ce symbole indique qu'aucune différence significative n'a été détectée entre la première et la deuxième mesure.

La figure 6 illustre, de façon globale, l'évolution des résultats des classes entre la première et la deuxième mesure, et ce, selon leur statut de classe *avec programme* ou *sans programme*.

Figure 6 Évolution des résultats des deux types de classes au questionnaire de connaissances sur les abus entre la première et la deuxième mesure



Comme la figure 6 l'illustre, les classes *avec programme* démontrent une augmentation de leurs résultats plus grande que les classes *sans programme*. L'écart entre les deux groupes s'est élargi et, à la deuxième mesure, leurs résultats sont significativement différents. Une analyse de covariance a été réalisée afin de cerner si une différence statistiquement significative dans l'évolution des résultats semble exister entre les deux types de classes. Il s'agit d'une analyse de variance sur les résultats obtenus par les deux types de classes à la deuxième mesure, mais qui annule statistiquement les différences existant au préalable sur la première mesure. Quoique nos deux groupes ne différaient pas significativement à la première mesure, les classes *avec programme* étaient tout de même un peu plus fortes. Il a donc été jugé plus prudent d'effectuer ce type d'analyse.

Les résultats démontrent que les classes *avec programme* ont des résultats significativement plus élevés à la deuxième mesure, et cela, même si les résultats à la première mesure sont pris en considération. La première hypothèse émise semble donc confirmée : les classes *avec programme* améliorent leurs connaissances d'une façon qui est significativement plus grande.

ÉVOLUTION DES RÉSULTATS ENTRE LA DEUXIÈME ET LA TROISIÈME MESURE CHEZ LES CLASSES *AVEC PROGRAMME*

L'amélioration observée chez les classes expérimentales s'est-elle maintenue pendant la période de trois mois séparant la deuxième et la troisième mesure? Le tableau 14 illustre les résultats pour chacune des classes *avec programme* ayant participé à la troisième mesure. Toutes les classes ont des résultats équivalents à la deuxième et à la troisième mesure. Ces résultats ne diffèrent pas significativement, ce qui indique que les gains ont été maintenus.

Tableau 14 Résultats à la deuxième et à la troisième mesure des classes *avec programme*

Type de classes		Deuxième mesure		Troisième mesure		Variation entre les deux mesures
		Moyenne (/14)	Écart type	Moyenne (/14)	Écart type	
Avec programme appariées	Classe 1a (n = 23)	13,1	1,5	13,2	1,8	=
	Classe 3a (n = 14)	11,9	1,9	12,4	1,9	=
	Classe 4a (n = 19)	12,0	1,8	11,7	1,9	=
	Classe 5a (n = 15)	12,7	1,8	12,7	2,0	=
	Classe 6a (n = 15)	13,3	1,2	13,2	1,6	=
	Classe 2a (n = 17)	12,2	2,7	12,5	2,9	=
	Classe 7a (n = 22)	12,5	2,0	13,0	1,1	=
	Classe 9a (n = 19)	12,5	2,0	12,3	2,4	=
Total	**Classes *avec programme* (n = 144)**	**12,5**	**1,9**	**12,7**	**2,0**	=

Note : l'une des classes *avec programme* n'a pas participé à la troisième mesure.
= Indique qu'aucune différence significative n'a été détectée entre la première et la deuxième mesure.

La deuxième hypothèse émise semble donc elle aussi confirmée : l'amélioration obtenue des résultats entre la première et la deuxième mesure s'est maintenue pour la totalité des classes *avec programme* pendant une période de 3 mois.

AMÉLIORATIONS SPÉCIFIQUES CHEZ LES GROUPES AYANT REÇU LE PROGRAMME

La section suivante permettra de préciser quelles sont les connaissances qui semblent déjà présentes initialement chez les élèves de toutes les classes et quelles sont celles qui sont acquises par les élèves des classes *avec programme* après avoir reçu celui-ci. Pour ce faire, les résultats spécifiques à chacune des questions, tous les groupes confondus, sont d'abord présentés. Les éléments qui semblent déjà maîtrisés sont ainsi mis en relief. Ensuite, les résultats de la première et de la deuxième mesure des classes *avec programme* uniquement sont comparés pour faire ressortir les nouvelles notions acquises par les élèves.

LA RÉUSSITE À CHACUNE DES QUESTIONS DE LA PREMIÈRE MESURE

Cinq questions sur quatorze ont été réussies à la première mesure par plus de 80 % des élèves des 14 classes à l'étude. Les enfants semblent déjà savoir qu'un inconnu peut leur faire des attouchements, et qu'un garçon peut être abusé. Ils semblent aussi être majoritairement conscients qu'ils peuvent résister, qu'ils ont le droit de dire « non » lorsqu'ils n'aiment pas le toucher fait par quelqu'un, ou encore, qu'ils ne veulent pas caresser un adulte. La possibilité de crier, de se sauver ou de demander de l'aide pour se sortir d'une situation dangereuse est aussi une notion maîtrisée par plusieurs jeunes.

Les autres questions ont été réussies par un pourcentage de jeunes variant entre 55 % et 75 %. Alors que les enfants comprennent qu'un abuseur puisse être un inconnu, ils saisissent moins bien qu'il puisse aussi être une personne connue ou aimée d'eux. D'autres notions moins bien maîtrisées sont qu'ils aient le droit ou le devoir de parler lorsqu'ils vivent un problème malheureux dans leur famille ou

lorsqu'ils gardent en eux un secret qui les rend malheureux. De même, plusieurs élèves ne semblaient pas savoir, avant le programme, qu'ils pouvaient parler d'un problème à d'autres adultes s'ils n'avaient pas été crus lors d'une première tentative. D'autres éléments n'étaient également pas maîtrisés à la première mesure, soit le fait qu'une personne non connue de l'enfant est un inconnu, même s'il dit connaître ses parents, que l'enfant n'est pas responsable s'il est touché d'une manière qui le rend mal à l'aise et que certains touchers, d'abord agréables, puissent devenir inconfortables.

Ces notions qui étaient moins bien acquises initialement réfèrent aux thèmes *Reconnaître*, *Dénoncer* les situations d'abus et *Rassurer* souvent enseignés dans les programmes de prévention des abus. Les notions relatives au thème *Résister*, quant à elles, démontrent toutes un bon niveau d'acquisition initial.

Tableau 15 Pourcentage de réussite aux questions évaluant les connaissances des élèves à la première mesure, tous les groupes confondus (n = 247, 14 classes)

Questions	Réussite à la première mesure (%)	Catégorie de thème	Niveau d'acquisition initial
1. Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille.	67,6	Dénoncer	▬
2. Ça peut arriver qu'un inconnu te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	84,2	Reconnaître	☼
3. Ça peut arriver que quelqu'un que tu connais te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	74,5	Reconnaître	▬
4. Ça peut arriver que quelqu'un que tu aimes te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	59,9	Reconnaître	▬
5. Si tu vis un problème malheureux dans ta famille, c'est important d'en parler à d'autres adultes.	59,9	Dénoncer	▬
6. C'est correct de dire « non », si tu n'aimes pas comment une personne te touche.	84,2	Résister	☼
7. Un inconnu est une personne que tu ne connais pas, même s'il dit qu'il connaît tes parents.	68,8	Reconnaître	▬
8. Supposons que tu parles d'un problème à un adulte et qu'il ne te croit pas, tu ne peux plus rien faire.	55,1	Dénoncer	▬
9. Si tu te sens en danger avec quelqu'un, tu peux crier, te sauver et demander de l'aide.	95,1	Résister	☼
10. Certains touchers agréables peuvent devenir inconfortables.	66,0	Reconnaître	▬
11. Si un adulte te le demande, tu dois toujours garder un secret qui te rend malheureux.	62,8	Dénoncer	▬
12. C'est de ta faute si quelqu'un touche tes parties intimes d'une manière qui te rend mal à l'aise.	74,1	Rassurer	▬
13. Ça peut arriver qu'un garçon se fasse toucher aux parties intimes d'une façon qui le rend mal à l'aise.	87,9	Reconnaître	☼
14. Si un adulte te dit de le caresser, tu dois le faire même si tu es mal à l'aise.	85,0	Résister	☼

☼ notions maîtrisées, réussite de plus de 80 % des élèves.
▬ notions plus ou moins maîtrisées, réussite de moins de 80 % des élèves.

LES AMÉLIORATIONS POUR LES GROUPES AYANT REÇU LE PROGRAMME

Les résultats aux différents énoncés permettent de constater que, pour les groupes *avec programme*, aucune diminution statistiquement significative des connaissances n'est mesurée. Par contre, des augmentations significatives furent détectées pour 13 des 14 items du questionnaire. Il est à noter que les deux questions pour lesquelles la proportion d'élèves obtenant la bonne réponse s'est le plus améliorée entre la première et la deuxième mesure (n^{os} 8 et 11, variation de 25 %) portent sur la nécessité de dévoiler une situation abusive ou difficile. La seule question pour laquelle un progrès n'a pas été noté est « Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille. ». La compréhension de cette notion n'apparaît pas s'être améliorée à la suite du programme. Par contre, pour une autre question abordant une notion assez similaire (n° 5), une amélioration a été notée. Le tableau suivant illustre ces résultats.

Tableau 16 Proportion des élèves *avec programme* ayant réussi chacune des questions à la première et à la deuxième mesure ($n = 158$, 9 classes)

Questions	Première mesure %	Deuxième mesure %	Variation
1. Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille.	67,7	65,8	=
2. Ça peut arriver qu'un inconnu te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	84,2	95,6	⇧
3. Ça peut arriver que quelqu'un que tu connais te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	75,9	91,1	⇧
4. Ça peut arriver que quelqu'un que tu aimes te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	62,7	86,1	⇧
5. Si tu vis un problème malheureux dans ta famille, c'est important d'en parler à d'autres adultes.	63,7	81,5	⇧
6. C'est correct de dire « non », si tu n'aimes pas comment une personne te touche.	84,7	95,5	⇧
7. Un inconnu est une personne que tu ne connais pas, même s'il dit qu'il connaît tes parents.	71,5	81,6	⇧
8. Supposons que tu parles d'un problème à un adulte et qu'il ne te croit pas, tu ne peux plus rien faire.	55,1	80,4	⇧
9. Si tu te sens en danger avec quelqu'un, tu peux crier, te sauver et demander de l'aide.	95,6	100,0	⇧
10. Certains touchers agréables peuvent devenir inconfortables.	68,4	89,2	⇧*
11. Si un adulte te le demande, tu dois toujours garder un secret qui te rend malheureux.	62,7	88,0	⇧*
12. C'est de ta faute si quelqu'un touche tes parties intimes d'une manière qui te rend mal à l'aise.	78,5	90,5	⇧*
13. Ça peut arriver qu'un garçon se fasse toucher aux parties intimes d'une façon qui le rend mal à l'aise.	89,9	94,3	⇧
14. Si un adulte te dit de le caresser, tu dois le faire même si tu es mal à l'aise.	86,1	98,1	⇧*

= Indique qu'aucune différence significative n'a été détectée entre la première et la deuxième mesure.

⇧ Indique qu'une augmentation significative des résultats a été trouvée entre la première et la deuxième mesure.

* Les classes *sans programme* ont aussi montré une augmentation significative sur ces questions.

LES VARIABLES ASSOCIÉES À L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES

Dans cette section, les résultats des différentes analyses portant sur les variables associées à l'acquisition des connaissances sont présentés.

Analyses selon le sexe des élèves

Tableau 17 Résultats à la première et à la deuxième mesure selon le sexe pour les groupes *avec programme* et *sans programme*

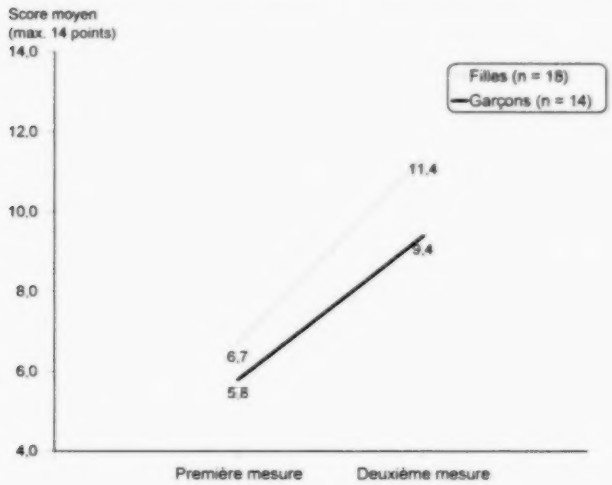
Sexe	Type de classes	Première mesure		Deuxième mesure	
		Moyenne (/14)	Écart type	Moyenne (/14)	Écart type
Filles	*Avec programme* (n = 87)	10,4	2,5	12,5*	1,7
	Sans programme (n =44)	10,1	2,5	10,9*	2,3
Garçons	*Avec programme* (n = 71)	10,5	2,8	12,3*	2,3
	Sans programme (n = 45)	9,6	2,6	10,7*	2,6

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.

À l'intérieur de chacun des types de classes, les filles et les garçons ne se distinguent pas quant à leurs résultats à la première ou à la deuxième mesure. De plus, les filles du groupe *avec programme* ne diffèrent pas significativement des filles du groupe *sans programme* à la première mesure. Il en est de même pour les garçons. Par contre, tant les filles que les garçons du groupe *avec programme* ont des résultats significativement plus élevés que leurs contreparties du groupe *sans programme* à la deuxième mesure. Ceci semble indiquer que, tant chez les filles que chez les garçons, le programme semble permettre d'augmenter les connaissances.

Toutefois, des analyses réalisées pour les élèves des classes *avec programme* seulement démontrent que les résultats des filles et des garçons ne se comportent pas de la même façon si l'on considère leurs résultats respectifs à la première mesure. En fait, la différence se situe chez les élèves ayant des résultats faibles à la première mesure (8 points ou moins sur 14). Les garçons de ce sous-groupe ne s'améliorent pas autant que leurs contreparties féminines. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 7 Amélioration des résultats entre la première et la deuxième mesure selon le sexe, chez les élèves obtenant des résultats faibles à la première mesure (8 points et moins, sur 14)



Analyses selon les variables socioéconomiques

Les résultats des analyses effectuées pour les élèves *avec programme* démontrent que ceux provenant d'un milieu avec un indice de milieu socioéconomique (IMSE)[5] dénotant un statut socioéconomique plus faible (5 ou moins) ont des résultats à la première mesure moins forts que ceux à statut socioéconomique plus élevé (6 ou plus).

En ce qui concerne la progression entre la première et la deuxième mesure, les résultats démontrent que les élèves des deux niveaux de l'IMSE s'améliorent.

Tableau 18 Résultats à la première et à la deuxième mesure selon l'IMSE (élevé ou faible) pour les groupes avec programme

IMSE	Première mesure		Deuxième mesure	
	Moyenne (/14)	Écart type	Moyenne (/14)	Écart type
Élevé	11,3*	2,1	12,9 ⇧	1,9
Faible	10,0*	2,8	12,1 ⇧	2,0

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée selon le niveau d'IMSE.
⇧ Ce symbole signifie que les résultats ont augmenté significativement, entre deux mesures, pour le niveau d'IMSE concerné.

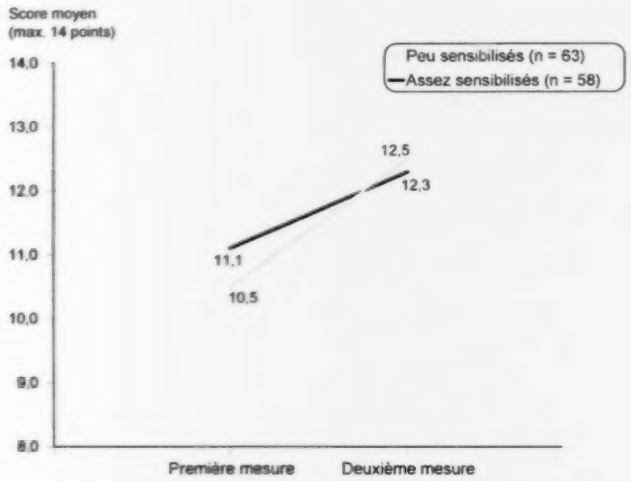
5. Indice créé à partir de deux variables : la proportion des mères sans diplôme et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein.

Les analyses effectuées à partir du sous-groupe d'élève pour lequel la scolarité et les revenus des parents sont connus donnent des résultats très similaires. En effet, ils révèlent que la progression des résultats de la première à la deuxième mesure ne varie pas en fonction de l'indice combiné de la scolarité et du revenu des parents. Ainsi, tant les élèves plus défavorisés que les autres s'améliorent de la première à la deuxième mesure.

Analyse selon le niveau de sensibilisation préalable et d'interaction pendant le programme

Les analyses révèlent que les élèves des classes *avec programme* peu sensibilisés sur les abus ont des résultats moins élevés à la première mesure que ceux étant assez sensibilisés. Cependant, ils améliorent significativement plus leurs résultats que ces derniers à la mesure de connaissances, de la première à la deuxième mesure. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 8 Évolution des résultats des élèves des classes *avec programme*, selon leur niveau de sensibilisation aux abus préalable



Par contre, la progression des résultats de la première à la deuxième mesure ne varie pas significativement selon le niveau d'interaction parents/élèves pendant le programme.

EN RÉSUMÉ...

- Les élèves des classes *avec programme* s'améliorent de façon significativement plus grande que les élèves des classes *sans programme*, entre la première et la deuxième mesure du questionnaire de connaissances sur les abus.
- Les élèves des classes *avec programme* ont maintenu leur niveau de résultats au questionnaire de connaissances, entre la deuxième et la troisième mesure survenant trois mois plus tard.
- Les élèves des classes *avec programme* peu sensibilisés sur les abus s'améliorent significativement plus que leurs contreparties de la première à la deuxième mesure.

QUELQUES CONSTATS OU QUESTIONNEMENTS...

- Ces résultats laissent présager que le programme de prévention évalué a effectivement provoqué l'augmentation de connaissances observée. Il est toutefois nécessaire d'être prudent et de nuancer les conclusions tirées de ces résultats, car le protocole utilisé, de type quasi-expérimental, sans assignation aléatoire des sujets aux deux conditions (*avec* et *sans programme*) ne permet pas de l'affirmer avec certitude. C'est aussi le cas pour la plupart des études réalisées dans le domaine psychosocial, puisqu'il est rarement possible d'utiliser un devis expérimental. Dans ce cas-ci, dans le cadre scolaire, cela n'était pas possible.

  Néanmoins, plus les deux types de classes sont semblables et plus cette similitude est confirmée à la première mesure, plus le protocole de recherche quasi-expérimental utilisé ici est considéré valide (Boivin et al., 2000). Dans le cas qui nous concerne, les 9 classes *avec programme* et les 5 classes *sans programme* ne diffèrent pas significativement à la première mesure et sont assez comparables au niveau de leurs caractéristiques sociodémographiques. Ces deux éléments diminuent la possibilité que d'autres facteurs puissent expliquer l'écart significativement plus grand entre les deux types de classes à la deuxième mesure. Dans ce contexte favorable, il est donc fort possible que le programme ait effectivement causé les effets observés.

- Une notion semble toutefois encore peu intégrée à la suite du programme : elle concerne le fait que des personnes, autres que les membres de sa famille, peuvent aider l'enfant s'il a un problème. Le programme devrait peut-être inclure une procédure pour insister un peu plus sur cette notion qui semble plus difficile à intégrer pour les enfants. Par contre, d'autres questions portant sur l'importance du dévoilement montrent des progrès notables.

- L'amélioration des résultats des classes *sans programme* indique toutefois qu'il se produit un certain effet d'apprentissage naturel entre la première mesure et la deuxième mesure, contrairement à ce qui avait été constaté lors de l'étude préliminaire précédente.

  Il est possible que toutes les procédures reliées à l'évaluation (trois questionnaires et cinq mises en situation), effectuées cette année, conduisent les élèves du groupe *sans programme* à réfléchir sur les abus et à en discuter avec les gens de leur entourage. Lors de la précédente évaluation, les élèves étaient seulement soumis au questionnaire de connaissances, ce qui était moins susceptible de provoquer un tel effet de sensibilisation.

EN CONCLUSION...

- Les deux hypothèses semblent être confirmées. Les résultats démontrent que le programme a permis aux élèves d'améliorer leurs connaissances sur les abus et de les maintenir pendant une période de trois mois. Cela avait été constaté aussi, à titre exploratoire, à l'évaluation précédente de ce programme et dans plusieurs autres études évaluatives répertoriées dans la littérature.

- Il est à retenir également que le programme semble avoir été plus efficace pour augmenter le niveau de connaissances des élèves relativement peu sensibilisés de façon préalable.

Maintenant que les résultats portant sur l'acquisition des connaissances sur les abus ont été présentés, ceux portant sur les habiletés préventives font l'objet de cette partie du rapport. Tout d'abord, la procédure utilisée est brièvement expliquée pour ensuite enchaîner avec la description des différents résultats.

BREF RAPPEL DE LA MÉTHODE

Le protocole de recherche utilisé est le même que pour le volet de l'évaluation traitant des effets du programme sur les connaissances : prétest/posttest avec groupe de comparaison et une mesure de suivi trois mois plus tard pour les classes *avec programme*. Voici donc les hypothèses émises.

Hypothèse 1 : Les résultats des classes *avec programme* augmenteront de façon significativement plus grande que les classes *sans programme* de la première mesure (prétest) à la deuxième mesure (posttest), reflétant ainsi une possible acquisition d'habiletés préventives à la suite du programme.

Hypothèse 2 : L'augmentation des résultats des classes *avec programme* sera maintenue lors de la troisième mesure effectuée trois mois plus tard.

Toutefois, le type de mesure utilisée est différent. Les enfants ont visionné cinq mises en situation filmées mettant en scène quatre scénarios d'abus et un autre non abusif. Après une mise en situation, chaque enfant est rencontré d'une manière individuelle et il est questionné principalement sur ce qu'il ferait s'il était placé dans ce contexte. Des questions sur son sentiment d'être capable de faire ce qu'il souhaite et son niveau de stress face à une telle situation sont aussi posées. Finalement, il est demandé à l'enfant ce qu'il pense de la raison qui pousse le personnage à se comporter de cette façon. La grille d'entrevue est présentée en annexe. Voici une brève description des cinq courtes mises en situation filmées, qui ont été légèrement modifiées, pour la deuxième et la troisième mesure, afin d'éviter que les enfants ne perdent leur motivation :

1. L'abus psychologique par des pairs

   L'enfant souhaite se joindre à un groupe d'enfants jouant ensemble. On lui prend alors un objet lui appartenant (casquette, bâton de hockey, ballon selon la scène) et on se moque de lui.

2. La rencontre d'une inconnue en voiture

   Pendant que l'enfant marche dans la rue, une inconnue en voiture s'arrête pour lui demander une information. En guise de récompense, elle souhaite lui donner des bonbons et lui offre de monter dans la voiture pour les choisir.

3. La révélation d'un abus à un ami

   Un enfant raconte à son ami qu'il a été touché de façon abusive par une personne de son entourage (entraîneur, gardien, professeur de guitare selon la scène). Il avoue qu'il n'a pas aimé cela et qu'il ne sait pas quoi faire.

4. Le père demande à l'enfant de prendre son bain (histoire non abusive)

   Un papa demande à sa fille d'aller prendre son bain. Celle-ci a différentes objections, mais son père reste ferme.

5. L'abus intrafamilial

   Alors qu'ils jouent ensemble, un oncle propose à l'enfant d'intégrer des conséquences à leur jeu pour celui qui perd. Les conséquences, d'abord anodines pour l'enfant, se transforment en demande de toucher aux parties intimes.

L'analyse des entrevues avec les enfants consiste à vérifier la présence de manifestations de différents types d'habiletés (affirmation de soi, autodéfense, dévoilement et entraide). Le guide de codification des histoires est présenté en annexe. Pour effectuer les analyses dont les résultats seront présentés dans cette section, un score global fut calculé pour les quatre histoires avec situation d'abus[6] (histoires n^{os} 1, 2, 3 et 5 pour une possibilité de 32 points), ainsi qu'un score spécifique pour chacune des histoires (possibilité de 8 points). De même, un score total pour chacun des types d'habiletés fut également calculé (possibilité de 8 points). En outre, des scores totaux pour le stress généré par la situation et le niveau de certitude de l'enfant, quant à sa capacité de réaliser les actions souhaitées, ont été compilés (possibilité de 12 points chacun).

ANALYSE DES RÉSULTATS À LA PREMIÈRE MESURE

Il est à noter que les résultats ne seront pas présentés par classe puisque environ la moitié des élèves ont participé à ces entrevues. Le nombre de sujets ne permet ainsi pas de faire des analyses valides pour la comparaison inter-classes. Les analyses descriptives ont d'abord été réalisées (moyennes et écarts types), afin de bien cerner comment les deux types de classes ont réussi la première mesure (voir tableau 19).

Il est à remarquer que les réponses de la majorité des élèves énoncent généralement au moins une réaction appropriée représentant l'une des habiletés évaluées comme le démontrent les scores moyens au tableau suivant. L'affirmation et le dévoilement sont les habiletés les plus souvent utilisées par les enfants, en réaction aux scénarios leur étant soumis. Également, il a été remarqué, lors des analyses de contenu, qu'une proportion notable d'enfants avaient tendance à produire sensiblement les mêmes réponses d'une mesure à l'autre.

6. L'histoire n° 4 était présente afin de vérifier si les enfants sont capables de distinguer les situations abusives de cette situation non abusive et d'ajuster leurs réactions comportementales en conséquence. Comme cette distinction était évidente pour la quasi-totalité des enfants, le résultat sur la reconnaissance n'a pas été calculé.

De plus, on peut remarquer que les histoires n^{os} 3 et 5, traitant toutes deux de l'abus sexuel, sont celles qui sont, en moyenne, moins bien réussies par les enfants.

Tableau 19 *Comparaison des résultats à la première mesure des classes avec et sans programme (mises en situation)*

Score	*Avec programme* (n = 92) %		*Sans programme* (n = 49) %		Différence entre les types de classes
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	
Total 4 histoires	9,6	3,2	9,9	3,5	≈
Histoire n° 1	2,5	1,2	2,8	1,3	≈
Histoire n° 2	2,6	1,3	2,8	1,4	≈
Histoire n° 3	2,3	1,5	2,1	1,5	≈
Histoire n° 5	2,2	1,2	2,3	1,2	≈
Affirmation	4,6	2,3	4,9	1,9	≈
Dévoilement	2,9	2,2	2,9	2,3	≈
Autodéfense	1,8	2,0	1,8	2,0	≈
Entraide	0,2	0,6	0,1	0,4	≈
Sentiment de capacité global*	8,9	2,5	8,8	1,7	≈
Sentiment de stress global*	4,1	3,0	3,8	3,0	≈

≈ Signifie que les moyennes ne sont pas significativement différentes entre les groupes *avec* et *sans programme*.

* La moyenne représente un score sur une possibilité de 12 points. Plus le résultat est élevé, plus l'enfant se disait certain de sa capacité ou stressé par la situation, selon la question.

Les analyses démontrent que les résultats des élèves des classes *avec programme* ne se démarquent pas significativement de ceux des classes *sans programme* sur tous les scores calculés.

ÉVOLUTION DES RÉSUTATS DE LA PREMIÈRE À LA DEUXIÈME MESURE

Le tableau 20 illustre maintenant les résultats des deux types de classes à la deuxième mesure. On constate que les résultats des classes *avec programme* et *sans programme* ne diffèrent pas significativement non plus à la deuxième mesure. Des progrès ont été constatés entre les deux mesures sur certains scores, mais ils l'ont été autant chez les classes *avec programme* que chez celles *sans programme*. Les scores pour lesquels des améliorations ont été notées sont le score global des 4 histoires, le score de l'habileté de dévoilement, celui de l'histoire n° 3 sur la révélation d'un abus à un ami et sur le sentiment de capacité et de stress face à la situation.

Tableau 20 Comparaison des résultats à la deuxième mesure des classes avec et sans programme (mises en situation)

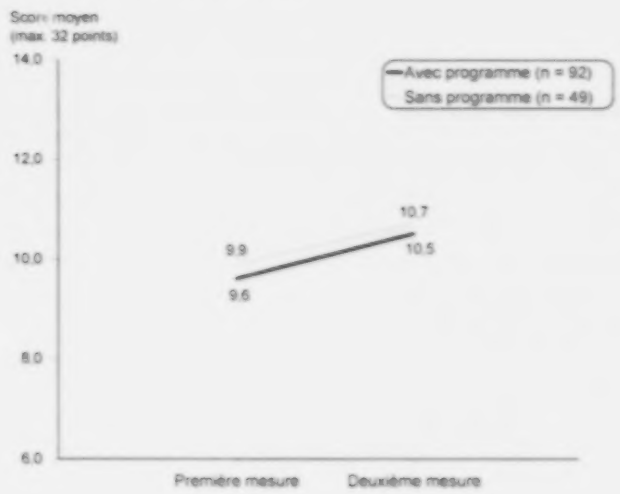
Score	*Avec programme* (n = 92) %		*Sans programme* (n = 49) %		Différence entre les types de classes
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	
Total 4 histoires	10,5 ⇧	3,3	10,7 ⇧	4,0	≈
Histoire n° 1	2,5	1,0	2,9	1,3	≈
Histoire n° 2	2,8	1,4	2,6	1,5	≈
Histoire n° 3	2,8 ⇧	1,5	2,6 ⇧	1,6	≈
Histoire n° 5	2,4	1,3	2,6	1,5	≈
Affirmation	4,7	2,2	5,1	2,2	≈
Dévoilement	4,11 ⇧	2,4	3,7 ⇧	2,4	≈
Autodéfense	1,5	1,7	1,6	1,7	≈
Entraide	0,1	0,25	0,2	0,5	≈
Sentiment de capacité global	9,8 ⇧	2,3	10,0 ⇧	1,9	≈
Sentiment de stress global	2,4 ⇩	2,5	3,0 ⇩	3,1	≈

⇩⇧Ces symboles signifient que le score a changé significativement de la première à la deuxième mesure pour les mêmes sujets. Tous les scores ayant changé, l'ont fait dans un sens favorable, exemples augmentation des habiletés manifestées, diminution du stress.

≈ Signifie que les moyennes ne sont pas significativement différentes entre les groupes avec et sans programme.

Comme l'amélioration est remarquée tant chez les classes *avec programme* que celles *sans programme*, elle ne peut donc pas être attribuée au programme.

Figure 9 Évolution du score global des 4 histoires à l'entrevue sur les habiletés préventives entre la première et la deuxième mesure



ÉVOLUTION DES RÉSULTATS ENTRE LA DEUXIÈME ET LA TROISIÈME MESURE CHEZ LES CLASSES *AVEC PROGRAMME*

Chez les élèves des classes *avec programme*, une majorité des résultats sont restés stables, mais quelques-uns se sont améliorés entre la deuxième et la troisième mesure survenant 3 mois plus tard. Le score moyen global pour les 4 histoires est passé de 10,7 à 11,4, et le score moyen pour l'histoire n° 3 (révélation d'un abus à un pair) et l'histoire n° 5 (abus intrafamilial) sont passés respectivement de 2,8 à 3,2 et de 2,5 à 2,9[7] entre la deuxième et la troisième mesure.

Il n'est pas possible de comparer l'évolution chez les classes *avec programme* à celle des classes *sans programme*, puisque ces dernières n'ont pas participé à la troisième mesure pour des raisons logistiques. La signification de ces améliorations, de la deuxième à la troisième mesure, est donc ambiguë à interpréter. Les gains se sont néanmoins maintenus.

RELATION AVEC D'AUTRES VARIABLES

Différentes analyses ont été réalisées afin de déterminer si un effet du programme concernant les habiletés préventives ne serait pas présent chez des élèves en particulier. Les résultats ont été investigués selon le sexe, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), les revenus et la scolarité des parents, les résultats à la première mesure ainsi que les niveaux de sensibilisation aux abus préalables et d'interaction parents/élèves pendant le programme.

ANALYSES SELON LE SEXE

Des analyses de covariance ont été effectuées séparément selon le sexe. Les résultats démontrent que les garçons des classes *avec programme* s'améliorent significativement plus que ceux des classes *sans programme* sur le score de l'habileté de dévoilement. Par contre, les résultats des deux types de classes chez les filles ne diffèrent pour aucun des scores. Le tableau suivant illustre ces résultats chez les garçons.

Tableau 21 Résultats du score de dévoilement des garçons des groupes avec et sans programme entre la première et la deuxième mesure

	Première mesure		Deuxième mesure	
Types de classes	Moyenne (/8)	Écart type	Moyenne (/8)	Écart type
Avec programme (n = 44)	2,8	2,0	**4,3*⇧**	2,2
Sans programme (n = 25)	2,8	2,2	**3,1***	2,2

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée les deux types de classes.
⇧ Ce symbole signifie que le score a changé significativement de la première à la deuxième mesure pour les mêmes sujets.

7. Les résultats de la deuxième mesure présentés ici ne sont pas exactement les mêmes que ceux présentés précédemment, puisqu'une classe *avec programme* n'a pas participé à la troisième mesure. Les moyennes sont donc calculées sur un nombre moindre de sujets (n = 78).

De plus, des analyses selon le sexe démontrent que les filles s'améliorent significativement plus que les garçons de la deuxième à la troisième mesure sur le score global des 4 histoires, sur le score d'affirmation et celui de l'histoire n° 3. Le tableau suivant illustre ces résultats.

Tableau 22 Évolution des résultats de la deuxième à la troisième mesure d'habiletés préventives selon le sexe chez les classes *avec programme*

SEXE	Deuxième mesure		Troisième mesure	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Filles (n = 48)				
Global 4 histoires	10,4	3,7	12,1* ⇧	3,3
Histoire n° 3	2,7	1,5	3,6* ⇧	1,8
Affirmation	4,8	2,3	5,9* ⇧	2,0
Garçons (n = 44)				
Global 4 histoires	10,5	3,0	10,7*	3,4
Histoire n° 3	2,8	1,5	2,7*	1,3
Affirmation	4,6	2,1	4,1*	2,3

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée les deux types de classes.
⇧ Ce symbole signifie que le score a changé significativement de la deuxième à la troisième mesure pour les mêmes sujets.

Analyses selon les variables socioéconomiques

Les analyses ne révèlent aucune relation statistiquement significative des résultats avec le niveau socioéconomique estimé par l'IMSE. Par contre, pour cette dernière variable, les élèves dont l'IMSE est élevé obtiennent des résultats significativement plus forts à la première mesure et s'améliorent davantage de la première à la deuxième comparativement aux élèves dont l'IMSE est plus bas, c'est-à-dire dénotant un milieu socioéconomique moins favorisé.

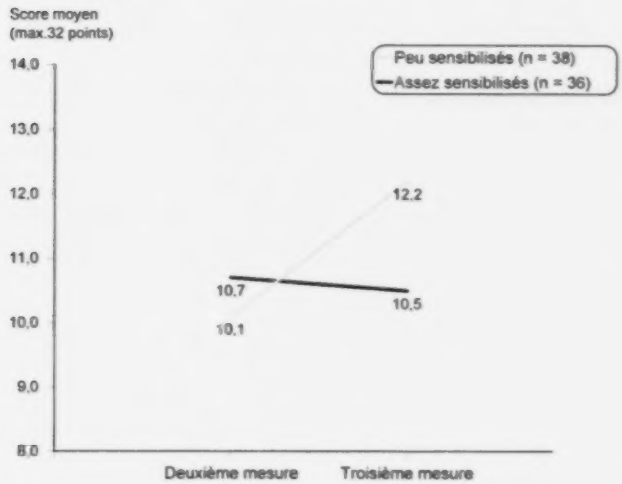
Lorsque les analyses sont effectuées avec la scolarité et les revenus pour les élèves dont les parents ont rempli le questionnaire, il ressort que les élèves dont les parents ont un niveau de scolarité collégial ou universitaire ont des résultats significativement plus élevés que ceux ayant une scolarité inférieure, à la première mesure. Par contre, peu importe le niveau de scolarité, la progression de la première à la deuxième mesure ne se distingue pas significativement.

Finalement, des analyses ont été effectuées avec la variable combinant à la fois la scolarité et les revenus des parents. Les résultats révèlent que le niveau socioéconomique n'influence pas les progrès de la première à la deuxième mesure.

Analyse selon le niveau de sensibilisation préalable et d'interaction pendant le programme

Les analyses démontrent que les élèves peu sensibilisés au préalable sur le sujet des abus ont tendance à avoir des résultats plus faibles à la première mesure, même si cette différence n'atteint pas le seuil de signifiance statistique. Par contre, les élèves des classes *avec programme*, peu sensibilisés, progressent significativement plus que ceux, assez sensibilisés, de la deuxième mesure à celle de suivi prise trois mois plus tard. Cela pourrait indiquer que le programme permet aux élèves moins sensibilisés d'intégrer des notions nouvelles après un certain laps de temps. La figure suivante illustre ces résultats.

Figure 10 Évolution des scores globaux d'habiletés préventives de la deuxième à la troisième mesure selon le niveau de sensibilisation aux abus préalable chez les classes *avec programme*



Par contre, la progression des résultats de la première à la deuxième mesure ou de la deuxième à la troisième mesure ne varie pas significativement selon le niveau d'interaction parents/élèves pendant le programme.

Analyses selon le niveau de résultats initiaux

Les analyses ne révèlent aucune relation statistiquement significative quant à la progression des résultats à la mesure d'habiletés préventives selon le niveau de résultats initiaux (faibles ou forts à la première mesure).

En résumé...

- Les élèves montrent déjà des réponses assez appropriées à la première mesure.
- Les analyses effectuées soulignent que les élèves des classes *avec programme* et ceux des classes *sans programme* ont vu leurs résultats à la mesure d'habiletés préventives s'améliorer, d'une façon analogue, entre la première et la deuxième mesure. Les analyses ne démontrent pas de supériorité des progrès des classes *avec programme* en comparaison avec ceux des classes *sans programme*.
- Toutefois, les analyses apportent certaines distinctions en fonction du sexe. Les garçons des classes *avec programme* s'améliorent significativement plus que les garçons des classes *sans programme* sur le score de l'habileté de dévoilement. De plus, les filles s'améliorent significativement plus que les garçons entre la deuxième et la troisième mesure sur le score global, le score de l'histoire n° 3 et le score de l'habileté de dévoilement.

- En outre, il s'avère que les élèves des classes *avec programme* qui sont peu sensibilisés sur les abus s'améliorent de façon significativement plus grande, que ceux qui sont assez sensibilisés, de la deuxième mesure à celle de suivi effectuée trois mois plus tard.

QUELQUES CONSTATS OU QUESTIONNEMENTS...

HYPOTHÈSES CONCERNANT LA PROGRESSION INDIFFÉRENCIÉE DES CLASSES *AVEC PROGRAMME*

Les séances ne semblent pas permettre aux classes *avec programme* d'améliorer leurs habiletés préventives davantage que les élèves des classes *sans programme*, sauf pour les garçons, de façon plus spécifique, quant à l'habileté de dévoilement.

La littérature soulève la plupart du temps des effets des programmes de prévention des abus sur les habiletés préventives mesurées de cette façon. Hébert et al. (1999), en particulier, arrivent à des résultats dénotant des effets positifs du programme ESPACE avec les mêmes mises en situation et des procédures d'analyses dont la présente étude s'inspire grandement. En outre, les données d'Hébert et al. (1999), ayant utilisé cependant un devis différent et, conséquemment des analyses différentes, ne démontrent pas d'effets de passation de la mesure (mises en situation), alors que nos résultats en soulèvent.

Comment doit-on interpréter ces résultats? Doit-on conclure à un manque d'effet du programme sur les habiletés préventives? Voici d'autres hypothèses explicatives.

1. Les élèves ont généralement des réponses assez adéquates à la première mesure. D'ailleurs, les résultats des élèves de notre étude à la première mesure sont un peu plus élevés que ceux d'Hébert et al. (1999). Dans ce contexte, la possibilité qu'ils s'améliorent significativement est plus limitée. En outre, comme il a été mentionné dans la section précédente sur les connaissances, les élèves savent déjà qu'ils peuvent se défendre ou manifester leur désaccord dans une situation abusive. L'affirmation est par surcroît une habileté plus utilisée que les autres par les élèves.

2. Les élèves sont possiblement déjà exposés collectivement à beaucoup d'information sur la prévention des abus. Ces habiletés préventives sont peut-être des habiletés de base enseignées par les parents, enseignants et les médias.

3. La mesure utilisée n'est peut-être pas assez sensible et adaptée au programme pour détecter les gains en habiletés préventives : il existe un plafonnement, une limite quant à la possibilité de mesurer une amélioration du niveau des habiletés préventives avec l'outil utilisé. Il aurait alors été nécessaire de développer une mesure et une procédure d'analyse spécifique au programme et d'une sensibilité accrue.

4. Ce type d'activité semble très stimulant pour les enfants et les amène possiblement à se poser beaucoup de questions. Ainsi, les élèves n'ayant pas reçu le programme montrent peut-être des progrès parce qu'ils ont réfléchi et discuté des divers sujets avec leur entourage (amis, enseignants, parents). Un protocole de recherche comportant aussi des classes *avec programme* et *sans programme*, mesurées à une seule reprise (sans prétest), aurait permis de vérifier cette hypothèse.

5. Malgré le fait qu'aucune réponse ne soit donnée ou suggérée aux enfants, cette activité d'évaluation a peut-être aussi un pouvoir pédagogique, puisqu'elle est très concrète et qu'elle interpelle chacun des enfants, technique dont l'efficacité est reconnue en éducation.

LA PROGRESSION DE LA DEUXIÈME À LA TROISIÈME MESURE

Autre élément de comparaison, le fait qu'Hébert et al. (1999) constatent une détérioration des résultats des élèves, deux mois plus tard à la mesure de suivi. Dans ce cas-ci, les résultats des classes *avec programme* continuent de s'améliorer, et cela, particulièrement chez les filles et les élèves peu sensibilisés au préalable. Que signifient ces améliorations constatées entre la deuxième mesure et la mesure de suivi prise trois mois plus tard chez les classes *avec programme*?

Elles ne peuvent certes pas, en l'absence de groupe de comparaison pour cette mesure, être attribuées de façon certaine au programme. Néanmoins, le fait que les habiletés préventives continuent d'augmenter, et cela, particulièrement chez les élèves peu sensibilisés initialement, est encourageant et indique un possible effet du programme. Avec la même mesure, la même procédure d'évaluation et un délai de suivi très similaire, Hébert et al. (1999) voit les résultats des élèves diminuer.

Les programmes en question sont toutefois différents. Le programme ESPACE évalué par Hébert se déroule en une seule période de 1 h 30. Les notions enseignées sont très concrètes, à l'aide de mises en situation qui ressemblent beaucoup à la procédure d'évaluation. Il n'est pas du tout surprenant qu'une amélioration soit constatée à la deuxième mesure puisque c'est un programme de type « mode d'emploi », qui peut laisser un souvenir à court terme assez fort à l'élève. Par contre, après un laps de temps de 2 mois, les résultats des élèves ont diminué.

D'un autre côté, le programme évalué ici se déroule par l'intermédiaire de cinq rencontres, d'environ 50 minutes, étalées sur une période de cinq semaines. Il aborde le sujet des abus, par l'intermédiaire d'histoires racontées, qui sont prétexte à discussion avec les enfants. Cette méthode interpelle les enfants, mais d'une façon un peu moins directe et concrète que le programme ESPACE. Par contre, le fait d'étaler le contenu sur 5 séances permet d'étoffer davantage le contenu abordé et de renforcer plusieurs fois les mêmes messages. Ces messages peuvent aussi être appuyés par les exercices que les élèves ont la possibilité d'effectuer à la maison. Un message qui est particulièrement renforcé, tout au long du programme, est celui de ne pas rester seul devant une situation d'abus, soit de dévoiler cette situation. Ce programme, par ses caractéristiques, offre donc aux élèves la possibilité d'intégrer graduellement une somme importante de nouvelles notions tout au long des cinq semaines. Bien qu'il comporte certaines règles simples à suivre qui sont énoncées, elles le sont à l'intérieur d'un contenu assez dense. Ce programme peut être qualifié davantage du type « je réfléchis et j'intègre graduellement », ce qui est différent d'ESPACE. Comparativement à l'étude d'Hébert (1999), l'augmentation des résultats des élèves n'est pas aussi marquée de la première à la deuxième mesure. Par contre, la progression se poursuit à la troisième mesure au lieu de régresser. Les élèves ont eu à traiter, de façon cognitive et pendant un certain temps, l'information offerte par le programme. Cela pourrait expliquer le maintien et même l'accentuation des progrès des classes *avec programme* de la deuxième à la troisième mesure. Toutefois, il faut rappeler que le progrès équivalent des classes *sans programme*, entre la première et la deuxième mesure, et l'absence de mesure de suivi chez ces classes, ne permettent pas d'attribuer au programme, de façon certaine, les améliorations constatées.

Même en l'absence de cette certitude, les hypothèses avancées laissent supposer que chacun de ces deux programmes a des forces : le caractère concret et ponctuel de l'un (ESPACE) provoque des effets rapides sur les habiletés préventives. Le second semble entraîner des effets moins marqués s'accentuant dans le temps. Devant cette éventualité, le programme évalué gagnerait peut-être à épurer quelque peu son contenu afin de pouvoir marquer davantage certains de ses messages les plus importants. Une méthode d'enseignement un peu plus dynamique et mobilisante pourrait aussi être envisagée pour souligner les notions primordiales.

LES DIFFÉRENCES SELON LE SEXE

L'hypothèse est émise que les différences biologiques et psychosociales des garçons et des filles expliquent les quelques divergences selon le sexe constatées. À la première mesure, garçons et filles ont des résultats similaires et leur progression de la première à la deuxième mesure est analogue. Par contre, en raison de leur mode de socialisation, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'avoir discuté, après la première mesure, des mises en situations avec leur entourage (amis, parents et professeurs). Les occasions d'apprendre et de s'améliorer seraient ainsi plus grandes chez les filles, peu importe le type de classes considéré. Les garçons auront davantage tendance à mettre de côté ces mises en situation et à se lancer dans l'action peu après, par exemple aller jouer dehors à la récréation. Il est ainsi plus facile de percevoir un effet du programme chez les garçons, puisqu'ils sont moins susceptibles d'améliorer leurs habiletés préventives seulement en effectuant la tâche de l'évaluation. C'est ce qui expliquerait que l'on puisse constater une différence pour l'habileté de dévoilement en fonction du type de classes chez les garçons, mais cependant pas chez les filles.

Un autre élément concordant avec cette hypothèse est la présence d'une amélioration significativement plus grande chez les filles des classes avec programme, comparativement aux garçons de la deuxième à la troisième mesure. Il est possible que celles-ci soient encore stimulées, trois mois plus tard, par les mises en situations, alors que pour les garçons cette tâche est peut-être devenue plus ennuyante et répétitive, les amenant à répondre avec moins de vigilance. En outre, les filles, en raison de leur type de personnalité, sont plus susceptibles d'avoir discuté du programme de prévention avec leur entourage et ainsi ancré, de façon cognitive, leurs apprentissages.

EN CONCLUSION...

Malgré toutes ces hypothèses soumises, l'étude ne permet pas de conclure quant à l'effet du programme sur les habiletés préventives des élèves : les deux hypothèses émises ne peuvent donc pas être confirmées, ni être infirmées.

Néanmoins, selon les observations et les analyses, il est probable que le programme produise un effet, mais que celui-ci soit masqué en raison de la grande réactivité à la mesure et de l'effet plafond rencontré avec l'outil de mesure utilisé. En fait, les élèves ont déjà, en moyenne, des réponses adéquates au départ et ceux des classes *avec programme* ne peuvent s'améliorer suffisamment pour se distinguer des élèves des classes *sans programme* en raison de l'apprentissage naturel provoqué par l'outil de mesure.

Une autre étude serait donc nécessaire pour mieux cerner ce type d'effet. Celle-ci devrait utiliser un devis avec des classes n'ayant pas effectué la première mesure (devis de type Solomon) ainsi qu'un outil de collecte de données ajusté de façon spécifique pour le programme évalué et plus sensible.

Il importe d'éviter que le programme de prévention des abus ne provoque chez les enfants des effets non souhaités. C'est à cet objectif qu'est dédiée cette partie de l'étude. La prochaine section aborde toutefois les effets du programme, autant dits *positifs* que *non souhaités*, ou encore, *naturels*. Dans un premier temps, les réactions observées par les parents sont analysées. Dans un deuxième temps, les résultats au questionnaire d'anxiété rempli par les élèves sont présentés. Finalement, la proportion d'élèves présentant diverses émotions positives ou plus négatives, immédiatement après le programme, est ressortie.

OBSERVATIONS DES PARENTS

Comme cela a été mentionné plus tôt, les parents des deux groupes d'élèves ont rempli un questionnaire leur étant destiné, peu de temps après la deuxième mesure, soit quelques jours après la dernière séance du programme pour les classes *avec programme*, ou encore, quelques jours avant que celui-ci ne soit dispensé pour les classes *sans programme*. Voici les principaux résultats relatifs aux effets du programme.

DES CHANGEMENTS REMARQUÉS

D'abord, une question générale fut posée aux parents : *Au cours des 4 ou 5 dernières semaines, avez-vous remarqué des changements d'attitudes ou de comportements chez votre enfant?* Toutes les classes confondues, 25 % des parents disent avoir remarqué des changements d'attitudes ou de comportements. Cette proportion ne diffère pas significativement selon le type de classes : 22 % pour les classes *sans programme* versus 26 % pour les classes *avec programme*. Ainsi, environ 75 % des parents répondent ne pas avoir remarqué de changements lorsque aucun comportement spécifique ne leur est suggéré.

Par la suite, une liste de comportements a été proposée aux parents et on leur demandait s'ils avaient remarqué un changement dans la fréquence de chacun des comportements, au cours des 4 ou 5 dernières semaines. Voici ce qui est ressorti pour chacun des comportements investigués.

DES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENT DITS *POSITIFS*

Parmi tous les parents ayant rempli le questionnaire (classes *avec* et *sans programme*), 40 % ont noté au moins une augmentation de la fréquence des 8 comportements dits *positifs* présentés au tableau suivant. Cette proportion de parents ayant relevé au moins une augmentation de la fréquence de ce type de comportements ne varie pas significativement en fonction du type de classes.

Pour les classes *avec programme*, tous les comportements dits *positifs* soumis ont, selon la perception des parents, augmenté dans leur fréquence chez une proportion variant entre 23 % et 31 % des élèves. Ces comportements sont souhaités et peuvent refléter le fait que l'enfant ait tiré des bénéfices du programme. Ceux pour lesquels les parents des classes *avec programme* ont observé le plus de changement sont :

- parle de ses problèmes (31 %),
- est prudent face aux inconnus (30 %),
- est capable de s'affirmer (30 %).

La proportion de parents remarquant une augmentation pour chacun des comportements dits *positifs* est généralement plus élevée chez les classes *avec programme*. Par contre, ces différences de proportion entre les deux types de classes n'apparaissent pas statistiquement significatives. La proportion de parents ayant noté une augmentation de la fréquence de chacun des comportements selon le type de classes est d'ailleurs illustrée au tableau suivant.

Tableau 23 Pourcentage de parents ayant rapporté un peu ou beaucoup d'augmentation de la fréquence des comportements dits *positifs* dans les 4 ou 5 dernières semaines

Questions	*Avec programme* (n = 129) %	*Sans programme* (n = 69) %	Total (n = 198) %
• Parle de ce qu'il aime	23,3	13,0	19,7
• Semble avoir confiance en lui	25,6	21,7	24,2
• Parle de ce qu'il n'aime pas	27,1	27,5	27,3
• Est autonome	24,0	23,2	23,7
• Est capable de s'affirmer	29,5	23,2	27,3
• Est prudent face aux inconnus	30,2	24,6	28,3
• Est respectueux des autres	23,3	20,3	22,2
• Parle de ses problèmes	31,0	23,2	28,3

DES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENT DITS *NATURELS*

Parmi tous les parents ayant rempli le questionnaire, 44 % disent avoir remarqué au moins une augmentation de la fréquence des comportements dits *naturels*, c'est-à-dire des comportements illustrant l'éveil aux notions qui ont été abordées au cours de l'évaluation et du programme. La proportion de parents ayant relevé au moins une augmentation de la fréquence de ce type de comportements ne diffère pas significativement selon le type de classes considéré.

Trois comportements de ce type faisaient partie de la liste de comportements proposés. Le comportement le plus souvent rapporté comme ayant augmenté, chez les classes *avec programme*, est « Parle des abus », soit pour 36 % des élèves. Le tableau suivant permet de voir la proportion de parents ayant relevé une augmentation pour chacun de ces comportements.

Tableau 24 Pourcentage de parents ayant rapporté *un peu ou beaucoup* d'augmentation de la fréquence des comportements dits *naturels* dans les 4 ou 5 dernières semaines

Questions	*Avec programme* (n = 129) %	*Sans programme* (n = 69) %	Total (n = 198) %
• Parle de sexualité	24,0	20,3	22,7
• Parle des abus	36,4	26,1	32,8
• Se questionne concernant les abus	24,0	18,8	22,2

Les proportions de parents ayant noté l'augmentation de ce type de comportements sont plus grandes chez les classes *avec programme*. Aucune différence statistiquement significative n'est toutefois ressortie entre la fréquence d'augmentation de ces comportements perçue par les parents des élèves du groupe *avec programme* et *sans programme*.

DES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENT DITS *NON SOUHAITÉS*

Par ailleurs, certains effets dits *non souhaités*[8] sont rapportés par les parents. En fait, 60 % de tous les parents ayant rempli le questionnaire ont remarqué l'augmentation d'au moins un comportement sur une liste de 17 comportements leur étant proposé. La proportion de parents ayant relevé au moins une augmentation de la fréquence de ce type de comportements ne diffère pas significativement selon le type de classes considéré.

Pour les classes ayant reçu le programme, la proportion d'élèves chez qui la fréquence des comportements dits *non souhaités* a augmenté varie entre 0 % et 16 %. Ces comportements sont dits *non souhaités*, car ils peuvent refléter que l'enfant a été affecté négativement par le programme. Les plus fréquemment rapportés sont les suivants :

- refuse d'obéir (16 %);
- semble avoir peur des inconnus (10 %);
- est agressif envers certaines personnes (10 %).

Pour ces comportements, tout comme pour la quasi-totalité des autres comportements dits *non souhaités* soumis aux parents, la fréquence d'augmentation n'est pas statistiquement plus élevée chez les classes *avec programme* que chez les classes *sans programme*. Le tableau suivant offre plus de précisions.

8. Ces comportements sont dits *non souhaités*, mais cela ne signifie pas que leur augmentation ait réellement été perçue négativement par les parents ou ait réellement *causé problème*. L'augmentation des comportements ayant *causé problème* est traitée au point suivant.

Tableau 25 Pourcentage de parents ayant rapporté une augmentation de la fréquence de certains comportements dits *non souhaités* dans les 4 ou 5 dernières semaines

Questions	*Avec programme* (n = 129) %	*Sans programme* (n = 69) %	Total (n = 198) %
• Présente des difficultés de sommeil	4,7	4,3	4,5
• S'isole des autres (famille, amis, etc.)	0,8	1,4	1,0
• Éprouve de la tristesse	3,1	2,9	3,0
• Semble avoir peur des inconnus	10,1	11,6	10,6
• Est nerveux, stressé	2,3*	16,4*	6,8
• Refuse d'obéir	15,5	18,8	16,7
• Est craintif à « se faire prendre dans les bras », à « se faire coller »	2,3	1,4	2,0
• Ne veux plus se faire embrasser par ses parents	1,6	0,0	1,0
• Ne veux plus donner ou recevoir de becs à ses oncles ou ses tantes	5,4	1,4	4,0
• Ne veux plus qu'on le touche lorsqu'il se lave	5,4	5,8	5,6
• Invente des jeux sexuels	0,8	1,4	1,0
• Invente des histoires d'abus sexuel	0,0	1,4	0,5
• Est dépendant de ses parents	7,8	8,7	8,1
• Est agressif envers certaines personnes (ses frères et sœurs, amis, parents)	10,1	14,5	11,6

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.

Par contre, l'augmentation du comportement « Est nerveux, stressé » est plus fréquent chez les élèves du groupe *sans programme*. Afin de mieux comprendre ce résultat, certaines analyses simples ont été effectuées afin d'identifier quelques caractéristiques de ces sujets chez qui les parents ont noté une augmentation de la nervosité. Il s'avère que 7 des 13 sujets concernés proviennent de deux des classes *sans programme* et 9 sont des filles. De plus, 6 ont des résultats au questionnaire global d'anxiété plus élevés que la moyenne des élèves, et 8 des résultats au questionnaire de connaissances sur les abus plus faibles que la moyenne. Bref, environ la moitié de ces élèves sont de deux classes en particulier et semblent être plus vulnérables déjà au tout début des procédures (programme et évaluation).

DES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENT CAUSANT PROBLÈME

De tous les parents ayant répondu au questionnaire, 5 parents (2,5 %) considèrent que l'augmentation observée de certains comportements a *causé problème*. Parmi ceux-ci, 3 parents proviennent de classes *sans programme* et 2 de classes *avec programme*. Voici les comportements ayant *causé problème* :

- est agressif envers certaines personnes (2 élèves *avec programme*, 1 *sans programme*);
- refuse d'obéir (2 élèves *sans programme*);
- semble avoir peur des inconnus (1 élève sans programme);
- refuse de partager (1 élève *sans programme*).

Une majorité de ces comportements ayant *causé problème* rapportés par les parents se produisent fréquemment ou persistent dans le temps (une semaine ou plus).

RELATION ENTRE LES EFFETS NOTÉS PAR LES PARENTS ET LES AUTRES VARIABLES

Des tests statistiques ont été réalisés afin de vérifier si l'augmentation de la fréquence des comportements dits *positifs*, *naturels*, *non souhaités*, ou encore, l'augmentation de la fréquence globale de tous les types de comportements perçus, par les parents des élèves, est associée à diverses variables sociodémographiques.

Les résultats démontrent que les parents des élèves ayant un niveau de scolarité primaire ou secondaire sont plus susceptibles que ceux de niveau collégial ou universitaire de relever trois changements de comportements dits *positifs* ou plus. De même, ceux-ci rapportent en moyenne plus de changements de comportements, tous types confondus.

QUESTIONNAIRES SUR LE NIVEAU D'ANXIÉTÉ DE L'ÉLÈVE

Les élèves ont aussi rempli un questionnaire de 37 questions, mesurant leur degré d'anxiété. Ce questionnaire a été administré avant et après le programme pour les classes *avec programme*, ou encore, à deux occasions, avec 5 à 6 semaines d'intervalle pour les classes *sans programme*. Ce questionnaire est présenté en annexe.

RÉSULTATS À LA PREMIÈRE MESURE

Comme le tableau suivant l'indique, les résultats moyens des deux types de classes sont très similaires à la première mesure, ce qui permet de procéder avec confiance aux autres analyses.

Tableau 26 Résultats des élèves à l'échelle d'anxiété manifeste pour les enfants

Avec programme (n = 108)		Sans programme (n = 79)		Différence au prétest
Moyenne (/3)	Écart type[9]	Moyenne (/3)	Écart type	
0,94	0,55	0,90	0,52	≈

Note : le questionnaire avait une échelle de choix de réponse en 4 points s'échelonnant de 0 signifiant pas du tout vrai à 3 signifiant très très vrai. Une moyenne se situant près de 1 signifie que les signes d'anxiété sont peu présents.

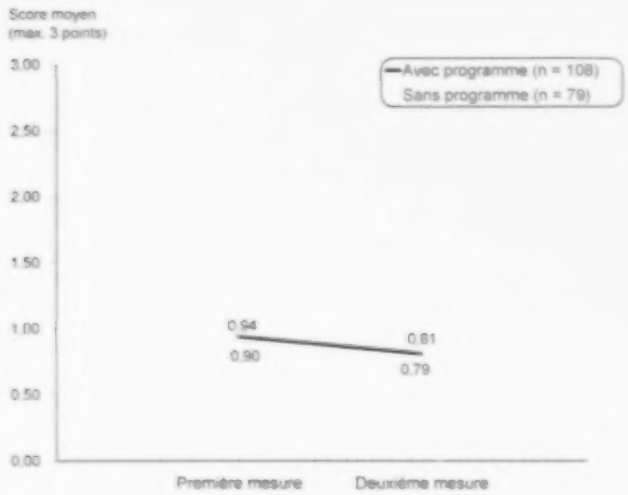
Aussi, quoique ces résultats ne soient pas rapportés ici, une échelle de désirabilité sociale est intégrée au questionnaire d'anxiété utilisé. Les résultats ne démontrent aucune différence entre la propension des sujets des classes *avec programme* et celle des classes *sans programme* de répondre en étant influencé par le désir de plaire (biais de désirabilité sociale).

9. L'écart type est une mesure de dispersion des résultats. Plus l'écart type est grand, plus il indique des résultats qui s'écartent de la moyenne.

Évolution des résultats de la première à la deuxième mesure

Comme tous les élèves n'ont pas rempli ce questionnaire, les analyses par classe ne seront pas effectuées, le petit nombre de sujets ne permettant pas de les faire avec suffisamment de précision. Comme l'illustre la figure suivante, les résultats à l'échelle d'anxiété ont diminué significativement entre la première et la deuxième mesure, tant chez les classes *avec programme* que chez les classes *sans programme*, de telle sorte que les résultats à la deuxième mesure ne se distinguent pas significativement chez les deux types de classes.

Figure 11 Évolution des résultats au questionnaire mesurant l'anxiété entre la première et la deuxième mesure



Le programme ne semble pas avoir influencé le niveau d'anxiété global des élèves, puisque les résultats ont plutôt diminué, et ce, de façon analogue pour les deux groupes. Tous les items du questionnaire ont également été examinés individuellement pour vérifier si le programme n'aurait pas eu des effets plus spécifiques. Les analyses n'ont démontré aucune différence significative.

Variation du niveau d'anxiété en fonction des variables sociodémographiques et autres

La relation entre les résultats à la mesure d'anxiété et les autres variables à l'étude (sexe, revenus, scolarité, degré de sensibilisation préalable, degré d'interaction parents/enfants pendant le programme) a été investiguée. Aucune différence statistiquement significative des résultats d'anxiété n'est ressortie, en fonction de ces différentes variables.

EFFETS DU PROGRAMME SUR QUELQUES ATTITUDES DES ENFANTS

De façon exploratoire, les effets du programme sur quelques attitudes des enfants ont été examinés. À cette fin, un questionnaire imagé (présenté en annexe) fut utilisé. Les résultats à la première mesure sont très similaires entre les deux types de classes et ne se distinguent pas significativement. Le tableau suivant illustre les résultats aux deux mesures pour les deux types de classes.

Tableau 27 Proportion d'enfants des classes avec et sans programme ayant répondu beaucoup vrai ou très très vrai au questionnaire imagé

Questions	*Avec programme* (n = 108) %		*Sans programme* (n = 79) %	
	Première mesure	Deuxième mesure	Première mesure	Deuxième mesure
1. Je suis content parce que je sais quoi faire si je me sens en danger ou mal à l'aise avec quelqu'un.	83,3	92,6* ⇧	83,3	79,7*
2. Je me sens mal à l'aise quand je reçois des câlins.	9,3	3,7	11,4	10,1
3. Je me sens coupable parce que je ne sais pas quoi faire si je me sens en danger ou mal à l'aise avec quelqu'un.	30,6	20,4	30,4	16,5
4. J'ai peur que des adultes me fassent du mal ou de la peine.	38,0	27,0	48,1	30,4

Note : les zones grisées et les * indiquent qu'une différence statistiquement significative est relevée entre les deux types de classes.
⇧ Ce symbole signifie que les résultats ont augmenté significativement, entre deux mesures, pour les classes concernées.

L'observation de ces résultats exploratoires permet de constater que le programme ne semble pas avoir affecté les élèves négativement : ils ne se sentent pas plus mal à l'aise de recevoir des câlins, coupables de ne pas savoir quoi faire en situation de danger, ou encore, effrayés par les adultes.

Au contraire, les tests statistiques effectués pour comparer la distribution des réponses selon le type de classes révèlent que les élèves du groupe *avec programme* sont significativement plus nombreux à se dire *beaucoup* ou *très très* contents de savoir quoi faire s'ils se sentent en danger ou mal à l'aise avec quelqu'un. Il est à noter, toutefois, qu'ils sont déjà nombreux à la première mesure à avoir ce sentiment. Pour les autres questions, les différences ne sont pas statistiquement significatives.

EFFETS IMMÉDIATS DU PROGRAMME SUR LES SENTIMENTS DES ENFANTS

De plus, immédiatement après la cinquième et dernière rencontre du programme, 97 élèves (6 classes *avec programme*) ont répondu à la question « Comment te sens-tu après avoir participé à ces cinq rencontres? ». Une grande majorité d'entre eux (91 %) ont mentionné ressentir une émotion positive comme se sentir bien, en sécurité, être intéressé ou content. Les autres ont sélectionné une émotion plus négative, soit être inquiet pour 4 % des enfants, mêlé pour 3 % des enfants et gêné pour 2 %. Cette répartition des émotions positives ou négatives ressenties ne varie pas significativement selon le sexe de l'enfant.

Cette question, pour une raison évidente, n'a pas été posée aux élèves des classes *sans programme*. L'information donne donc des indications sur ce que peuvent ressentir les élèves à la suite du programme, mais, pour des raisons méthodologiques, l'on ne peut prétendre que ces émotions sont exclusivement causées par le programme. Il est également à noter que cette question est posée afin de cibler les enfants possiblement affectés par le programme. Ces enfants sont rencontrés d'une manière individuelle, par la suite, pour les rassurer ou répondre à leurs interrogations.

Figure 12 Distribution des enfants des classes avec programme ayant répondu à la question « Comment te sens-tu après avoir participé à ces cinq rencontres? » selon l'émotion ressentie

*La somme des proportions associées à chacune des émotions positives équivaut en fait à 98 %, puisque certains enfants ont sélectionné plusieurs émotions positives. Par contre, la proportion d'élèves ayant choisi une ou des émotions positives versus les émotions négatives est telle qu'indiquée, soit 90,7 %.

EFFETS DU PROGRAMME DANS SA GLOBALITÉ

Des questions ont été posées aux parents des enfants ayant reçu le programme afin d'obtenir leur perception quant aux effets de celui-ci. Ainsi, la presque totalité des parents considèrent que l'enfant, après avoir suivi le programme, est plus conscient des abus commis envers les enfants. Il serait également mieux préparé à faire face à une situation d'abus. De plus, 98 % des parents estiment que le

programme a peu d'effets négatifs, non souhaités, sur le comportement de l'enfant. Les données sont précisées au tableau suivant.

Tableau 28 Effets généraux du programme de prévention des abus perçus par les parents des classes avec programme quelques jours après la fin de la cinquième séance

Questions	Parents %
À la suite du programme...	
L'enfant est plus conscient des abus commis envers les enfants (n = 128)	94,5
L'enfant est mieux préparé à faire face à une situation d'abus (n = 124)	96,0
Le programme n'a pas eu d'effets négatifs, non souhaités, sur son comportement (n = 125)	98,4

EN RÉSUMÉ...

QUESTIONNAIRES AUX PARENTS

- Les taux d'augmentation de la quasi-totalité des comportements investigués ne distinguent pas significativement les classes *avec* et *sans programme*. Les hausses des fréquences des comportements peuvent ainsi difficilement être attribuées au programme.

- Un seul comportement démarque significativement les deux types de classes et il s'agit de « Est nerveux, stressé » qui est plus présent chez les élèves du groupe *sans programme*. Cependant, ce comportement n'a pas été mentionné comme ayant *causé problème*.

- Cinq parents (2,5 %) ont relevé des hausses de comportements ayant *causé problème*. Les comportements relevés sont le refus d'obéir, l'agressivité et la peur des inconnus. Ils proviennent autant de classes *avec* et *sans programme*. Ces comportements ne peuvent donc être attribués au programme.

AUTRES RÉSULTATS

- Les résultats au questionnaire d'anxiété n'ont pas augmenté, entre la première et la deuxième mesure, et ne diffèrent pas selon le type de classes. Cela semble indiquer que le programme n'a pas produit d'effets sur le niveau d'anxiété éprouvé par les élèves ayant reçu le programme.

- Immédiatement après la fin de la cinquième séance du programme, une majorité d'élèves disent éprouver une émotion positive comme se sentir bien, intéressé, en sécurité ou content. Certains élèves soulèvent une émotion négative (9 %), la plus présente est l'inquiétude avec 4 % des enfants.

- À la suite du programme, les élèves des classes *avec programme* sont significativement plus nombreux à dire être contents parce qu'ils savent quoi faire s'ils se sentent en danger ou mal à l'aise avec quelqu'un.

QUELQUES CONSTATS OU QUESTIONNEMENTS...

Les divers résultats conduisent à la conclusion que le programme produit plus d'effets positifs qu'indésirables :

- les sentiments positifs immédiats des enfants à la fin du programme;
- la hausse du sentiment d'être content de savoir quoi faire;
- l'augmentation des comportements dits *positifs* plus fréquente chez les classes *avec programme*, même si la différence n'est pas significative;
- l'avis concordant de la quasi-totalité des parents, à l'effet que le programme permet à l'enfant d'être plus conscient et mieux préparé pour faire face aux abus et qu'il n'a pas causé d'effets négatifs.

Des effets *non souhaités* sont ressortis chez une faible proportion d'élèves à partir du questionnaire rempli par les parents, mais cela autant chez les classes *avec programme* et *sans programme*, à l'exception de la nervosité qui est ressortie plus fréquente chez les classes *sans programme*. Une hypothèse pouvant expliquer ce résultat est que l'évaluation, en elle-même, ait pu provoquer certains effets négatifs. C'est une possibilité à envisager, car tant le questionnaire que les mises en situation soulèvent des sujets délicats qui pourraient perturber quelque peu les enfants. Toutefois, aucune information n'est parvenue à l'équipe concernant des effets négatifs de la procédure d'évaluation, et cela, même si les professeurs étaient interrogés à ce sujet de façon systématique. De plus, des procédures étaient mises en place avec les intervenants du milieu pour effectuer un suivi avec les élèves perturbés, si nécessaire.

Afin d'évaluer cette hypothèse, il aurait été nécessaire d'avoir un troisième type de classes n'ayant pas rempli le questionnaire de connaissances et les mises en situation, mais dont les parents remplissent tout de même le questionnaire sur les comportements de leur enfant. Toutefois, si cette hypothèse était fondée, cela signifierait que le programme a réussi à rassurer les enfants des classes *avec programme*. En fait, les élèves de ces classes ont eu la possibilité de gérer cette expérience de façon cognitive et affective, pendant le programme, alors que les classes *sans programme* ont eu cette opportunité seulement après l'évaluation, lorsque le programme leur a enfin était délivré. Ce résultat n'implique donc en rien la présence d'un effet négatif du programme, au contraire.

EN CONCLUSION...

Les résultats de l'étude démontrent donc, de façon assez convaincante, que le programme ne produit pas d'effets *non souhaités*.

L'objectif de cette étude était d'en savoir plus sur les effets attribuables au *Programme de prévention des abus pour les élèves de la première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches*. Différents types d'effets ont été investigués : l'acquisition de connaissances et d'habiletés préventives, les sentiments et les comportements des enfants ainsi que les interactions parents/enfants reliées à la prévention des abus au cours du programme. En guise de conclusion, un retour est effectué sur les principaux résultats concernant ces divers types d'effets en les inscrivant aussi en continuité de la première phase de l'évaluation réalisée l'année précédente.

RÉSULTATS CONSOLIDÉS DES DEUX PHASES ÉVALUATIVES

LA PREMIÈRE PHASE DE L'ÉVALUATION INDIQUE LA SOLIDITÉ EMPIRIQUE DU PROGRAMME ET SON IMPLANTATION RÉUSSIE

La première évaluation a permis de conclure que le *Programme de prévention des abus pour les élèves de la première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches* était constitué des principaux éléments reconnus dans la littérature, autant en ce qui a trait au contenu (les notions abordées) qu'en ce qui concerne ses attributs, soit la clientèle visée, le nombre de rencontres et les trois volets permettant de rejoindre à la fois le personnel scolaire, les parents et les élèves. L'évaluation d'implantation a aussi révélé que le programme s'implantait comme prévu et de façon relativement homogène, dans toute la région, et qu'il mobilisait les milieux qui l'implantent d'une façon très positive. Elle a aussi permis de soulever plusieurs pistes d'amélioration du programme qui furent effectivement appliquées au cours de l'année scolaire 2003-2004.

UNE ÉTUDE AMÉLIORÉE DES EFFETS SUR LES SENTIMENTS ET LES COMPORTEMENTS DES ENFANTS : PEU D'ÉVIDENCE D'EFFETS NON SOUHAITÉS

En ce qui a trait aux effets du programme sur les sentiments et les comportements des enfants, les résultats de la première phase évaluative indiquaient que beaucoup plus d'effets dits *positifs* ou *naturels* que *non souhaités* ont été observés par les parents des élèves, quoiqu'une petite proportion de parents ait soulevé au moins un changement de comportement ayant *causé problème*. Toutefois, comme un groupe de comparaison n'avait pas été utilisé, il n'était pas possible d'attribuer ces hausses au programme.

La présente évaluation a permis d'inclure des classes *sans programme* pour l'évaluation de ces effets. Les résultats dénotent que les taux d'augmentation des comportements ne distinguent pas les classes *avec* et *sans programme*, les hausses de fréquence des comportements, qu'ils soient *positifs*, *naturels* ou *non souhaités*, ne peuvent donc être attribuées au programme. Par contre, d'autres données recueillies tendent plutôt vers un constat d'effets positifs : une majorité des enfants des classes *avec*

programme éprouvent des sentiments positifs immédiatement après le programme, ils sont significativement plus nombreux à avoir le sentiment de savoir quoi faire (sécurité personnelle) à la suite du programme. La quasi-totalité des parents sont d'avis que le programme permet à l'enfant d'être plus conscient et mieux préparé pour faire face aux abus.

UNE ÉTUDE AMÉLIORÉE DES EFFETS SUR LES CONNAISSANCES DES ENFANTS : LE PROGRAMME SEMBLE PERMETTRE AUX ENFANTS D'ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES

L'étude préliminaire effectuée, lors de la première phase évaluative, indiquait que les élèves semblaient retenir, à court terme, certains messages essentiels transmis par le programme. Toutefois, le nombre insuffisant de classes impliquées et l'absence de mesure de suivi ont conduit à la réalisation de la deuxième phase de l'étude. Celle-ci, impliquant cette fois 14 classes dont 9 classes *avec programme*, arrive au même constat : le programme semble permettre aux élèves d'améliorer leurs connaissances sur les abus et, de plus, de maintenir ce gain pendant une période de trois mois. En outre, même si certains jeunes apparaissent déjà sensibilisés sur les abus au préalable, d'autres le sont moins, et ce sont eux qui apparaissent bénéficier le plus du programme.

UNE PREMIÈRE ÉTUDE DES EFFETS SUR L'ACQUISITION D'HABILETÉS PRÉVENTIVES : DES RÉSULTATS QUI NE PERMETTENT PAS DE CONCLURE DE FAÇON SATISFAISANTE

De façon globale, les élèves des classes *avec* et *sans programme* s'améliorent d'une façon équivalente de la première à la deuxième mesure en réaction aux mises en situation évaluant les habiletés préventives. Différentes hypothèses ont été soulevées pour expliquer ces résultats. Par contre, les garçons des classes *avec programme* utilisent significativement plus l'habileté de dévoilement à la suite du programme, habileté qui, d'ailleurs, est celle sur laquelle le programme met le plus d'accent.

Les observations semblent indiquer que les élèves ayant reçu le programme améliorent leurs habiletés préventives, mais leur progrès ne peut se distinguer de celui des classes *sans programme* en raison du fort effet de passation de la mesure et du manque de sensibilité de celle-ci. Aux termes de cette étude, il n'est toutefois pas possible de conclure avec certitude quant aux effets du programme sur les habiletés préventives. Une nouvelle étude serait nécessaire à cette fin.

EN CONCLUSION...

Ce rapport constitue le deuxième effort évaluatif depuis l'implantation du programme en 2001-2002. Les améliorations méthodologiques devant être effectuées l'ont été. Par contre, des limites sont tout de même apparues.

Malgré tout, la somme des résultats recueillis jusqu'à présent sur le *Programme de prévention des abus pour les élèves de la première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches* est plutôt positive : solidité empirique du programme, implantation adéquate, appropriation du programme par le milieu, peu d'évidence d'effets non souhaités, et gains quant à l'acquisition des connaissances. L'évaluation réalisée ne permet cependant pas de conclure quant aux effets du programme sur les habiletés préventives. Une nouvelle étude, impliquant des outils de mesures plus spécifiques au programme ainsi qu'un protocole de recherche de type Solomon, devrait être envisagée à cette fin.

Finalement, il est à noter qu'une troisième étude est en cours portant sur les effets du programme sur les signalements au Directeur de la protection de la jeunesse. Toutes ces démarches évaluatives illustrent la volonté ferme des responsables du programme d'en savoir plus sur ses véritables effets afin de prendre les décisions éclairées concernant sa bonification et son maintien dans les écoles, de concert avec les acteurs concernés. D'étude en étude, quelques morceaux de puzzle de plus sont placés et permettent d'avoir une image plus nette de ses retombées. Peu de programmes de prévention développés et utilisés au Québec sont l'objet d'un processus d'évaluation aussi soutenu.

Il s'avère important de poursuivre les efforts d'évaluation de ce programme, d'autant plus que celui-ci, tout en ciblant plus particulièrement des éléments associés à la prévention des abus, aborde du même coup plusieurs facteurs clés (estime de soi, compétence sociale et adoption de comportements sécuritaires) visés dans le cadre d'approches plus globales de promotion de la santé et du bien-être et de prévention des problèmes d'adaptation sociale. Dans le contexte actuel, alors que beaucoup d'énergie et d'efforts sont déployés à la mise en place de ce type d'interventions, notamment en milieu scolaire dans le cadre de l'approche « École en santé », la confirmation de l'utilité de nouveaux programmes intégrateurs et bien évalués s'avère un atout important et recherché.

BOIVIN, B., M. ALAIN et L. G. PELLETIER (2000). « Les plans de recherche quasi-expérimentaux », dans *Méthodes de recherche en psychologie*, (sous la dir. de Gaétan Morin), Boucherville, p. 163-191.

BOURASSA, A., et J. ROUSSEAU (2004). *Évaluation du programme de prévention des abus dans les classes de troisième année en Chaudière-Appalaches*, Sainte-Marie, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches, Direction de santé publique, Surveillance/recherche/évaluation, 141 p.

COUTURE, M. (2002). *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire, Guide à l'intention des intervenants*, (version préliminaire à l'intégration dans la réforme de l'éducation), Sainte-Marie, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation, s. p.

DAVIS, M. K. et C. A. GIDYCZ (2000). « Child Sexual Abuse Prevention Programs : A Meta-Analysis », *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 29, n° 2, p. 257-265.

FINKELHOR, D., N. ASDIGIAN et J. DZIUBA-LEATHERMAN (1995). « The effectiveness of victimization prevention instruction : an evaluation of children's responses to actual threats and assaults », *Child Abuse and Neglect*, vol. 19, n° 2, p. 141-153.

HEBERT, M., F. LAVOIE, C. PICHE et M. POITRAS (1999). *Programme ESPACE : Évaluation des acquis des élèves*, rapport de recherche, Sainte-Foy, Université Laval, 41 p.

HEBERT M., et C. TREMBLAY (2000). « La prévention de l'agression sexuelle à l'égard des enfants », dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents – Problèmes internalisés*, tome 1, Sainte-Foy, Les presses de l'Université du Québec, p. 429-484.

MACMILLAN, H. L., et le GROUPE D'ÉTUDE CANADIEN SUR LES SOINS DE SANTÉ PRÉVENTIFS (2001). « Soins de santé préventifs, mise à jour 2000. Prévention de la violence faite aux enfants », *Le Médecin du Québec*, février, vol. 36, n° 2, p. 69-79.

MILLER-PERRIN, C. L., et S. K.. WURTELE (1988). « The Child Sexual Abuse Prevention Movement : A Critical Analysis of Primary and Secondary Approaches », *Clinical Psychology Review*, n° 8, p. 313-329.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2003). *Programme national de santé publique 2003-2012*, ministère de la Santé et des Services sociaux, La direction générale de la santé publique, Gouvernement du Québec, 133 p.

RENK, K., L. LILJEQUIST, A. STEINBERG, G. BOSCO et V. PHARES (2002). « Prevention of Child Sexual Abuse. Are We Doing Enough? », *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 3, n° 1, p. 68-84.

REPPUCCI, N. D., et HAUGAARD. J. J. (1989). « Prevention of child sexual abuse : Myth or reality »,. *American Psychologist*, n° 444, p. 1266-1275.

REYNOLDS, C.R., et B.O. RICHMOND (1978). « What I Think and Feel: A Revised Measure of Children's Manifest Anxiety », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 6, n° 2, p. 271-280.

RISPENS, J., A. ALEMAN et P. P. GOUDENA (1997). « Prevention of Child Sexual Abuse Victimization : A Meta-Analysis of School Programs », *Child Abuse & Neglect*, vol. 21, n° 10, p. 975-987.

ROBERT, J. A., et R. G. MILTENBERGER (1999). « Emerging Issues in the research on Child Sexual Abuse Prevention, Education and Treatment of Children », février, vol. 22, n° 1, p. 84-102.

TOURIGNY, M., et C. LAVERGNE (1995). « Ampleur, facteurs de risque et stratégies de prévention », dans *Actes du Colloque en santé publique : La prévention de la négligence et de la violence à l'endroit des enfants et des adolescents : une priorité au Québec*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, p. 197-225.

TURGEON, L., et L. BROUSSEAU (2000). « Prévention des problèmes d'anxiété chez les jeunes », dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents – Problèmes internalisés*, tome 1, Sainte-Foy, Les presses de l'Université du Québec, p. 189-220.

TURGEON, L., et É. CHARTRAND (2003). « Reliability and Validity of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale in a French-Canadian Sample », *Psychological Assessment*, vol. 15, n°3, p. 378-383.

TUTTY, L. (1992). « Are Child Sexual Abuse Prevention Programs Effective? A Review of the Research », *Revue Sexologique*, vol. 1, n° 2, p. 93-104.

VALLA, J.P., L. BERGERON, H. BÉRUBÉ, N. GAUDET et M. ST-GEORGES (1994). « A Structured Pictorial Questionnaire to Assess DSM-III-R-Based Diagnoses in children (6-11 years): Development, Validity, and Reliability », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 22, n° 4, p.403-423.

VAN GIJSEGHEM, H., et E. FOROUZAN, (1999). « La prévention en matière d'abus sexuel : pistes et dérapages », dans *US et ABUS de la mise en mot en matière d'abus sexuel*, p. 97-119.

WURTELE, S. K. (1998). « School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs, Questions, Answers, and more Questions », dans *Handbook of Child Abuse Research and Treatment*, (sous la dir. de Lutzker), New York, Plenum Press, p. 501-516.

Annexe A

Questionnaire de connaissances

Nom complet : _____

Qu'est-ce que je pense...

Voici des phrases que je lirai deux fois à voix haute. Pour chacune de ces phrases, tu dois encercler la réponse selon ce que tu penses.

Tu as trois choix de réponse :

Ta réponse peut être **OUI**, si la phrase veut dire ce que tu penses.
Ta réponse peut être **NON**, si la phrase ne veut pas dire ce que tu penses.
Ta réponse peut être **JE NE SAIS PAS**, si tu ne connais pas la réponse.

Tu dois encercler seulement une de ces trois réponses.

Nous allons faire quelques exemples :

A- L'été, il y a de la neige.
OUI NON JE NE SAIS PAS

B- Un inconnu est une personne qu'on ne connaît pas.
OUI NON JE NE SAIS PAS

C- Tes parents sont des adultes.
OUI NON JE NE SAIS PAS

1- Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille.
OUI NON JE NE SAIS PAS

2- Ça peut arriver qu'un inconnu te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

3- Ça peut arriver que quelqu'un que tu connais te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

4- Ça peut arriver que quelqu'un que tu aimes te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

5- Si tu vis un problème malheureux dans ta famille, c'est important d'en parler à d'autres adultes.
OUI NON JE NE SAIS PAS

6- C'est correct de dire « NON », si tu n'aimes pas comment une personne te touche.
OUI NON JE NE SAIS PAS

7- Un inconnu est une personne que tu ne connais pas, même s'il dit qu'il connaît tes parents.
OUI NON JE NE SAIS PAS

8- Supposons que tu parles d'un problème à un adulte et qu'il ne te croit pas, tu ne peux plus rien faire.
OUI NON JE NE SAIS PAS

9- Si tu te sens en danger avec quelqu'un, tu peux crier, te sauver et demander de l'aide.
OUI NON JE NE SAIS PAS

10- Certains touchers agréables peuvent devenir inconfortables.
OUI NON JE NE SAIS PAS

11- Si un adulte te le demande, tu dois toujours garder un secret qui te rend malheureux.
OUI NON JE NE SAIS PAS

12- C'est de ta faute si quelqu'un touche tes parties intimes d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

13- Ça peut arriver qu'un garçon se fasse toucher aux parties intimes d'une façon qui le rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

14- Si un adulte te dit de le caresser, tu dois le faire même si tu es mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

Annexe B

Entrevue sur les habiletés préventives

Nom : _____

Visionnement 1 : Histoire de François

Résumé : On vient de voir l'histoire de François qui se fait enlever sa casquette par Paul

Question 1 : **Toi, si tu étais à la place de François, qu'est-ce que tu ferais?**

- ○ Reformulation (si pas de réponse) :
  - **Est-ce que tu as des idées?**
  - **Si c'était toi François, qu'est-ce que tu aurais fait?**
- ○ Sous-questionnement « ché pas » :
  - **Penses-tu qu'il y a quelque chose à faire dans une situation comme celle-là?**
- ○ Sous-questionnement « à la fin » :
  - **Est-ce que tu ferais autres choses aussi?**

Jusqu'à quel point es-tu certain que tu serais capable de faire ça?

- ○ **Pas du tout** certain
- ○ **Un peu** certain
- ○ **Beaucoup** certain
- ○ **Très très** certain

Est-ce que ça te stresserait de faire ça? Est-ce que ça t'énerverait?

- ○ **Pas du tout** stressé ou énervé
- ○ **Un peu** stressé ou énervé
- ○ **Beaucoup** stressé ou énervé
- ○ **Très très** stressé ou énervé

Question 2 : **Pourquoi Paul a pris la casquette de François?**

- ○ Reformulation (si pas de réponse) :
  - **Est-ce que tu as des idées?**
  - **D'après toi, as-tu une idée pourquoi Paul a pris la casquette de François?**
- ○ Sous-questionnement « ché pas » :
  - **Penses-tu qu'il avait une raison de faire ça?**
- ○ Sous-questionnement « à la fin » :
  - **Est-ce qu'il y a d'autres raisons?**

Commentaires personnels de l'expérimentateur (au besoin) :

Noter ici des réactions, commentaires ou faits particuliers qui se sont passés lors de l'entrevue

Visionnement 2 : Histoire de Marie-Michèle

[illegible]

Question 1 : Toi, si tu étais à la place de Marie-Michèle, qu'est-ce que tu ferais?

- [illegible]
  - Est-ce que tu as des idées?
  - Si c'était toi Marie-Michèle, qu'est-ce que tu aurais fait?
- [illegible]
  - Penses-tu qu'il y a quelque chose à faire dans une situation comme celle-là?
- [illegible]
  - Est-ce que tu ferais autres choses aussi?

Jusqu'à quel point es-tu certain que tu serais capable de faire ça?

- Pas du tout [illegible]
- Un peu [illegible]
- Beaucoup [illegible]
- Très très [illegible]

[illegible]

- Pas du tout [illegible]
- Un peu [illegible]
- Beaucoup [illegible]
- Très très [illegible]

Question 2 : Pourquoi l'inconnue veut que Marie-Michèle embarque dans l'auto?

- [illegible]
  - Est-ce que tu as des idées?
  - D'après toi, as-tu une idée pourquoi l'inconnue veut que Marie-Michèle embarque dans l'auto?
- [illegible]
  - Penses-tu que l'inconnue avait une raison de faire ça?
- [illegible]
  - Est-ce qu'il y a d'autres raisons?

Commentaires personnels de l'expérimentateur (au besoin) :

[illegible]

Visionnement 3 : Histoire de Charles

Résumé : [illegible]

Question 1 : Toi, si tu étais à la place de Charles, qu'est-ce que tu ferais?

- ❍ Reformulation (si pas de réponse) :
  - Est-ce que tu as des idées?
  - Si c'était toi Charles, qu'est-ce que tu aurais fait?
- ❍ Sous-questionnement « Sait pas » :
  - Penses-tu qu'il y a quelque chose à faire dans une situation comme celle-là?
- ❍ Sous-questionnement « À la fin » :
  - Est-ce que tu ferais autres choses aussi?

Jusqu'à quel point es-tu certain que tu serais capable de faire ça?

- ❍ Pas du tout certain
- ❍ Un peu certain
- ❍ Beaucoup certain
- ❍ Très très certain

Est-ce que ça te stresserait de faire ça? Est-ce que ça t'énerverait?

- ❍ Pas du tout stressé ou énervé
- ❍ Un peu stressé ou énervé
- ❍ Beaucoup stressé ou énervé
- ❍ Très très stressé ou énervé

Question 2 : Pourquoi l'entraîneur de soccer a fait ça à Charles?

- ❍ Reformulation (si pas de réponse) :
  - Est-ce que tu as des idées?
  - D'après toi, as-tu une idée pourquoi l'entraîneur a caressé Charles?
- ❍ Sous-questionnement « Sait pas » :
  - Penses-tu qu'il avait une raison de faire ça?
- ❍ Sous-questionnement « À la fin » :
  - Est-ce qu'il y a d'autres raisons?

Commentaires personnels de l'expérimentateur (au besoin) :

Notez ici des réactions, commentaires ou faits particuliers qui se sont passés lors de l'entrevue.

Visionnement 4 : Histoire d'Anne

Rappel : On vient de voir l'histoire d'Anne à qui son père demande d'aller prendre son bain.

As-tu bien compris l'histoire?

Question 1 : Toi, si tu étais à la place d'Anne, qu'est-ce que tu ferais?

- ❍ Reformulation (si pas de réponse)
  - Est-ce que tu as des idées?
  - Si c'était toi Anne, qu'est-ce que tu aurais fait?
- ❍ Sous questionnement « cet pas »
  - Penses-tu qu'il y a quelque chose à faire dans une situation comme celle-là?
- ❍ Sous questionnement « à la fin »
  - Est-ce que tu ferais autres choses aussi?

Jusqu'à quel point es-tu certain que tu serais capable de faire ça?

- ❍ Pas du tout certain
- ❍ Un peu certain
- ❍ Beaucoup certain
- ❍ Très très certain

Est-ce que ça te dérangerait de faire ça? Est-ce que ça t'énerverait?

- ❍ Pas du tout dérangé ou énervé
- ❍ Un peu dérangé ou énervé
- ❍ Beaucoup dérangé ou énervé
- ❍ Très très dérangé ou énervé

Question 2 : Pourquoi le père d'Anne lui demande d'aller prendre son bain?

- ❍ Reformulation (si pas de réponse)
  - Est-ce que tu as des idées?
  - D'après toi, as-tu une idée pourquoi le père d'Anne lui demande d'aller prendre son bain?
- ❍ Sous questionnement « cet pas »
  - Penses-tu qu'il avait une raison de lui demander ça?
- ❍ Sous questionnement « à la fin »
  - Est-ce qu'il y a d'autres raisons?

Commentaires personnels de l'expérimentateur (au besoin) :

Notez ici des réactions, commentaires ou faits particuliers qui se sont passés lors de l'entrevue

Visionnement 5 : Histoire de Sophie

Résumé : [illegible]

Question 1 : **Toi, si tu étais à la place de Sophie, qu'est-ce que tu ferais?**

- ❍ Reformulation (si pas de réponse)
  - Est-ce que tu as des idées?
  - Si c'était toi Sophie, qu'est-ce que tu aurais fait?
- ❍ Sous-questionnement « [illegible] »
  - Penses-tu qu'il y a quelque chose à faire dans une situation comme celle-là?
- ❍ Sous-questionnement « à la fin »
  - Est-ce que tu ferais autres choses aussi?

Jusqu'à quel point es-tu certain que tu serais capable de faire ça?

- ❍ **Pas du tout** certain
- ❍ **Un peu** certain
- ❍ **Beaucoup** certain
- ❍ **Très très** certain

Est-ce que ça te stresserait de faire ça? Est-ce que ça t'énerverait?

- ❍ **Pas du tout** stressé ou énervé
- ❍ **Un peu** stressé ou énervé
- ❍ **Beaucoup** stressé ou énervé
- ❍ **Très très** stressé ou énervé

Question 2 : **Pourquoi l'oncle de Sophie lui demande de le caresser à ces endroits-là?**

- ❍ Reformulation (si pas de réponse)
  - Est-ce que tu as des idées?
  - D'après toi, as-tu une idée pourquoi l'oncle de Sophie lui demande de le caresser aux endroits qu'il lui montre?
- ❍ Sous-questionnement « [illegible] »
  - Penses-tu qu'il avait une raison de lui demander ça?
- ❍ Sous-questionnement « à la fin »
  - Est-ce qu'il y a d'autres raisons?

Commentaires personnels de l'expérimentateur (au besoin) :

Noter ici des réactions, commentaires ou faits particuliers qui se sont passés lors de l'entrevue.

Annexe C

Règles de codification pour les habiletés préventives

Guide de codification :

Questionnaire oral des habiletés préventives

Cinq histoires enregistrées sur vidéocassette mettent en scène des situations avec des enfants. Le questionnaire oral des habiletés est la mesure d'entrevue individuelle structurée administrée immédiatement après le visionnement d'une des cinq histoires rapportant une situation abusive ou non-abusive. Après le visionnement de chacune des histoires, trois questions dont deux ouvertes apportent un contenu qualitatif qui doit ensuite être quantifié. Voici donc le guide de codification des réponses recueillies suite à l'administration du questionnaire oral des habiletés.

La première question ouverte (#1) permet de vérifier quelles sont les habiletés à déployer dans une telle situation. Afin de pouvoir codifier le matériel qualitatif, voici les quatre catégories de réponses parmi lesquelles les habiletés doivent être codifiées.

Aucune réponse : L'enfant n'a formulé absolument aucune réponse. (0 point)

Habiletés erronées : L'enfant exprime une façon inappropriée de régler le problème, soit d'une manière détournée, soit en mentant, soit en se mettant lui-même encore plus en danger ou soit en ne percevant pas du tout le danger. (0 point)

Habiletés ambiguës : L'enfant exprime le besoin de faire quelque chose ou reconnaît le problème de la situation, mais il ne démontre pas de moyens directs ou concrets pour arriver à ce résultat. Bref, il exprime plutôt le but à atteindre sans déployer les habiletés pour en arriver à ce but. (1 point)

Application d'habiletés : L'enfant exprime clairement l'importance du dévoilement, de l'affirmation de soi, de l'entraide entre pairs ou de l'autodéfense comme moyen et ce, de façon appropriée (" respectueuse ", réaliste, et sans se mettre en danger). (2 points par sous-catégorie d'habileté avec un maximum de 8 pour l'ensemble des habiletés)

Afin de mieux cerner les catégories de réponses, ce guide illustre des exemples de réponses d'enfants pour chacune des catégories de réponses, et ce, pour les cinq histoires.

Quelques petites spécifications lors de la codification…

- Si l'enfant ne mentionne que des habiletés ambiguës, il n'obtient qu'un seul point, même s'il nomme plusieurs habiletés ambiguës.
- Si l'enfant mentionne une ou plusieurs habiletés ambiguës et une ou plusieurs habiletés bien appliquées, il mérite ses points seulement pour la ou les habiletés bien appliquées, soit deux points par sous-catégorie d'habiletés bien appliquées.
- Si pour une même sous-catégorie, l'enfant nomme plusieurs habiletés, il obtient une cote maximale deux points pour cette sous-catégorie.
- Lorsqu'il y a présence d'au moins une habileté bien appliquée, on doit systématiquement cocher " non " aux catégories " aucune réponse ", habileté erronées et " habiletés ambiguës".
- En ce qui concerne la catégorie Entraide entre pairs, on accorde une cote maximum de deux points seulement si la notion d'aide est présente (aller chercher des amis ou leur dire dans le but d'avoir de l'aide). Si la notion d'entraide dans le sens de se confier ou simplement le dire sans mention d'aide, on accorde seulement un seul point.

  Exemples
  - "Ben, y devrait en parler à ses amis pour tsé, pour pas qui le garde pour lui, genre parce que y est mal à l'aise, il devrait le dire à tous ses amis, ses parents, pis c'est ça" (dévoiler à un adulte de confiance, entraide entre pairs (le dire, 1 point)
  - "Le dire à ses parents, pis il a bien fait de le dire à son ami, pis il a pris confiance en son ami, pis y devrait le dire a ses parents aussi" (dévoilement à un adulte de confiance, entraide entre pairs (le dire, 1 point)
- Si dans l'entrevue d'une mise en situation, l'enfant donne une bonne réponse à un autre moment qu'au moment où la question lui est posée, il faut lui donner les points mérités pour sa réponse. En d'autres mots, si le contenu de la question #3 se retrouve dans la réponse #1 (vice versa), accorder les points mérités aux endroits appropriés.
- Aussi, les sous-questionnements par reformulation faits avant d'obtenir les réponses de l'enfant sont compilés afin de vérifier si au post-test si les enfants répondent plus facilement ou rapidement aux questions que lors de la passation du pré-test.

  On considère qu'on a eu besoin d'une reformulation quand
  - L'enfant répond j'sé pas
  - L'enfant ne prend pas l'histoire où elle est rendue (sauf histoire de révélation à un ami)
  - L'enfant ne semble pas comprendre la question ou ne répond pas.
- Quant aux sous-questionnements pour éclaircir une réponse ou habileté ambiguë, ils ne sont pas compilés.
- On ne peut coter ce qu'il n'ont pas dit clairement. Parfois, cela peut sembler implicite qu'ils auraient fait une action, mais si ce n'est pas dit, si l'idée n'est pas énoncée d'une façon ou
- d'autre autre… on ne peut attribuer les points.

1 Tiré presque intégralement de M. HÉBERT, F. LAVOIE, C. PICHÉ, et M. POITRAS. *Programme Espace. Évaluation des acquis des élèves, rapport*. Sainte-Foy, Université Laval, 1999. 41 p.

Visionnement #1 : L'abus psychologique par des pairs

Question 1 : **Toi, si tu étais à la place de FRANÇOIS (ou autre), qu'est-ce que tu ferais?**

- **Aucune habileté** (0 point)

- **Habiletés erronées** (0 point)
  - "(…) de courir après sa casquette pour la reprendre"
  - "Essayer de la rattraper quand ils l'ont lancée"
  - "Il aurait dû s'en aller quand qu'ils lui ont dit qu'ils allait y prendre sa calotte"
  - "Il aurait dû prendre sa casquette dans ses mains pour pas qu'ils lui enlèvent"

- **Habiletés ambiguës** (1 point)
  - "Faire régler le problème"
  - "Pas y donner"
  - "Tu refuses"

- **Application d'habiletés** (2 points par habileté, maximum 8 points)

  Affirmation de soi (2 points)
  - "Ben de leur dire d'arrêter"
  - "Ramenez-moi la sinon je vais le dire à vos parents"
  - "Aller leur dire qu'il lui redonne"

  Dévoiler à un adulte de confiance (2 points)
  - "Le dire à ses parents"
  - "Il devrait le dire à des parents, les parents vont faire quelque chose…"
  - "aller voir quelqu'un (…) ils pourraient lui dire qu'il redonne la casquette"
  - "Il devrait demander de l'aide"
  - "Appeler ses parents"

  Entraide entre pairs (maximum 2 points)
  - "Aller chercher des amis pour l'aider" (2 points)
  - "Aller le dire à un de ses amis" (1 point)

  Autodéfense (par la fuite ou par le cri) (2 points)
  - "Y aurait pu laisser faire pis s'en aller chez eux"
  - "Il s'en va"
  - "Y pourrait s'en aller pis pas jouer avec eux, y aurait dû aller chez lui pis dire à sa mère y a volé ma casquette"

- **Réponses difficiles ou limites**
  - "s'en aller le dire" (dévoiler à un adulte de confiance)
  - "reprendre sa calotte, la mettre sur la tête, pis s'en aller chez eux" (habiletés ambiguës)
  - "y devrait la garder, pis pas la prêter, y aurait pas dû l'amener pour pas qu'y la jette par terre tout le monde" (habileté erronée)
  - "y aurait dû laisser faire, s'en aller chez eux et aller jouer ailleurs" (autodéfense par la suite)

Nuances ou précisions pour cette histoire:

En général, les principes énoncés sont suivis, voici quelques précisions :

Plusieurs élèves ont précisé qu'ils essayeraient de reprendre l'objet, sans toutefois préciser comment. Pas de points alloués. Ceux qui disent qu'ils auraient demandé qu'on leur remette l'objet volé ont leur points (**Affirmation 2 points**)

Le dire à quelqu'un sans préciser que ou pour qu'il vienne m'aider a été accepté (**Dévoilement : 2 points**)

Le dire à un ami a été accepté (**Entraide 2 points**), on a considéré que la demande d'aide était implicite et que c'est une situation où cette réaction est adaptée

Je leur dirais de me le rendre sinon je le dirais à un adulte : a été coté (**Affirmation 2 points, dévoilement 2 points**) car on assume que l'enfant connait ce qu'il doit faire

Dire aux autres ses sentiments, mais ne pas dire qu'il demanderait clairement qu'il veut avoir son objet (**Affirmation 1 point**)

Question 2 : **Pourquoi PAUL (ou autre) a pris la casquette de FRANÇOIS (ou autre)?**

Est-ce que l'enfant a expliqué pourquoi?

Si oui, cochez une ou plusieurs des explications suivantes (vous pouvez en cocher plus d'une)

Preuve de force
- "(Paul) pensait qu'il était plus fort que François"
- "Il voulait faire son dur là"

Vol
- "Y aime mieux voler des casquettes à place d'aller s'en acheter"
- "Parce que y aimerait l'avoir"
- "Parce c'est voler"
- "Parce qu'il voulait jouer avec sa casquette pis la garder"

Beauté de la casquette
- "Il la veut parce que c'est la plus belle"
- "Parce qu'il la trouvait belle"

Arrogance ou méchanceté de l'agresseur
- "(…) parce que c'est méchant (…) il voulait comme l'écraser"
- "À cause il n'est pas gentil"
- "Il se pensait drôle, parce qu'il y avait pleins d'amis autour de lui, ça fait qu'il l'a pris pour ça"
- "Parce qu'y le trouvait niaiseux"
- "Parce qu'il n'est pas fin"

Amusement
- "Parce qu'il voulait jouer"
- "Pour s'amuser, pour faire les fous"

- "Pour devenir des amis"

Autres
- "Parce qu'ils ne se connaissent pas"
- "Parce qu'il l'aimait"
- "Parce qu'ils sont pas des amis"
- "Parce qu'il est jaloux"
- "C'est comme s'il ne s'aimerait pas, c'est comme s'il ne se serait pas comme les autres"
- "Parce qu'il les a dérangés"

Visionnement #2 : La rencontre d'une inconnue en voiture

Question 1 **Toi, si tu étais à la place de MARIE-MICHÈLE (ou autre), qu'est-ce que tu ferais?**

* **Aucune habileté** (0 point)

* **Habiletés erronées** (0 point)
- "pas manger de chocolat, c'est pas bon pour la santé"
- "elle aurait pu les prendre (les chocolats) par la vitre"
- "dire moi je n'aime pas le chocolat"
- "Je pense qu'elle ne sait pas quoi faire, elle ne sait pas si elle devrait y aller"

* **Habiletés ambiguës** (1 point)
- "elle aurait dû faire de son possible pour que ses parents sachent qu'elle s'en va. Pis que elle aille pas de danger, pis que si quelqu'un y la vole, al appelle ses parents si y a un téléphone dedans l'auto"
- "ne pas embarquer"
- "moi j'aurais pas embarqué dans l'auto parce que c'est un étranger ( )"
- "Ne pas embarquer, il peut lui arriver quelque chose"
- "pas écouter le monsieur qui s'est arrêté, faire comme si ce serait quelqu'un qu'elle connaissait pas"
- "pas croire le monsieur qui était dans l'auto"
- "pas aller dans le char"

* **Application d'habiletés** (2 points par habileté, maximum 8 points)

Affirmation de soi (2 points)
- "de pas embarquer dans l'auto, de dire que à le connais pas pis de dire que ses parents lui ont jamais parlé de lui"
- "a devrait dire non parce que tsé, quelqu'un pourrait l'amener en quelque part et pourrait faire n'importe quoi avec elle"
- "dire non, elle n'en veut pas, c'est un étranger"
- "dire non je te connais pas, je m'en vais"
- "elle devrait dire non ( ) elle pourrait y dire qu'elle ne peut pas parce que ça pourrait être dangereux"
- "non, je veux pas y aller, mes parents veulent pas"

Dévoiler à un adulte de confiance (2 points)
- "aller à ses parents, pis dire ça, pis pour que il se fasse arrêter"
- "( ) le dire à ses parents"
- "appeler ses parents"
- "appeler la police"

Autodéfense (par la fuite ou le cri) (2 points)
- "ben, elle devrait s'en aller"
- "ben se sauver"
- "Courir à sa maison"
- "s'en aller plus loin"

- "crier fort et aller rejoindre sa mère"
- "elle pourrait partir à la course ou aller chez parents-secours"
- "tout simplement partir à courir pis s'en aller chez eux"
- "pas lui parler, pas lui répondre et courir"
- "elle devrait se sauver parce que je pense que le monsieur n'est pas gentil pare que des voleurs comme ça, quand ça s'arrête, si on le connait pas bien, il faut se sauver ou crier"
- "moi si j'aurais été elle, j'aurais crier le plus fort, comme ça, il aurait eu peur que quelqu'un arrive"
- "a devrait pas l'écouter, pis continuer son chemin"

Entraide entre pairs (2 points)
- "Elle soit obligée de le dire à une amie la plus proche (1 point)"

- **Réponses difficiles ou limites**
  - "ben, s'en aller chez eux pis demander si elle peut embarquer" (dévoiler à un adulte de confiance)

Nuances ou précisions pour cette histoire:

Si le jeune dit je n'embarque pas sans spécifier comment seulement **1 point.** Limite que parfois, cela n'est pas sous-questionné. Si d'autres stratégies complètes, ne pas donner le 1 point en plus

Je ne lui parlerais pas : **(Affirmation 2 points)**
Je me tiendrais loin : **(Autodéfense 1 point)**

Je m'en irais, je me sauverais **(Autodéfense 2 points)**

Demander des infos pour vérifier si connait vraiment le père : **(Affirmation 1 point)**

Si le jeune veut les bonbons, annuler tous les points

Question 2 : **Pourquoi la dame veut que MARIE-MICHÈLE (ou autre) vienne voir les chocolats dans l'auto?**

Est-ce que l'enfant a expliqué pourquoi?
Si oui, cochez les explications suivantes (vous pouvez en cocher plus d'une)

Enlèvement
- "il veut la prendre, la garder ( ) il veut l'amener chez eux pour ... pour y faire mal"
- "parce qu'il veut qu'elle vienne dans l'auto, pis lui il va s'en aller avec Elle va être comme sa prisonnière"
- "à cause qui veut la prendre et la vendre"
- "parce qu'il s'intéresse pour la fille pis il veut la garder"
- "parce qu'il veut la kidnapper"
- "parce qu'il veut l'attirer, parce qu'il veut la capturer"
- "( ) pis il peut l'amener à quelque part d'autre"
- "Pour aller ... faire quelque chose je ne sais pas trop quoi, parce qu'il va l'amener chez eux"

- "Peut-être elle avait de l'argent, pis peut-être parce qu'il voulait y voler de l'argent, peut-être y voulait un enfant parce qu'il en avait pas"

Meurtre (violence physique)
- "il veut peut-être l'amener, il veut peut-être la tuer ou faire quelque chose de même"
- "il veut la faire mourir"
- "Parce que y veut qui vienne, y veut qu'à soit morte"
- "Parce qu'il peut lui faire du mal"
- "la battre ou quelque chose comme ça"

Empoisonnement

- "ben les chocolats peuvent être empoisonnés"
- " Y veut l'empoisonner"
- "parce qui veut ... c'est peut-être un voleur qui fait une potion magique C'est peut-être des chocolats, mais on sait pas ce qui peut arriver, c'est peut-être pas des chocolats naturels"

Autres

- "Pour y demander des choses peut-être, des questions"
- "Ben parce qu'elle a été fine de lui dire le chemin"
- "Ça peut être dangereux"
- "Parce qu'elle ne le connait pas"

Visionnement #3 : La révélation d'un abus à un ami

Question 1 **Toi, si tu étais à la place de CHARLES (ou autre), qu'est-ce que tu ferais?**

- **Aucune habileté** (0 point)

- **Habiletés erronées** (0 point)
  - "Il n'aurait pas dû y, il n'aurait pas dû lui dire ça parce que lui, celui-là qui voulait jouer au ballon avec lui je pense que c'est celui-là qui voulait le caresser"
  - "Que Nicolas réussisse à lui parler pis qui vienne jouer avec ses amis"
  - "Il devrait aller jouer au ballon parce qu'il est là à rien faire"
  - "je pense qu'il n'y a rien de dangereux"
  - "ben, j'aurais dit oui, mais j'aurais pas caressé partout"

- **Habiletés ambiguës** (1 point)
  - "De ne pas aller au cours"
  - "Plus jouer au soccer"
  - "De laisser le monsieur qui lui a dit de le caresser pis de pas le caresser et de le laisser tranquille"
  - "Pas écouter son entraîneur"
  - "jouer à d'autres jeux"
  - "jouer dans une autre équipe"
  - "ne plus jouer au ballon"

- **Application d'habiletés** (2 points par habileté, maximum 8 points)

  Affirmation de soi (2 points)
  - "( ) il devrait dire non pis il devrait dire non t'es pas mon ami tu es trop vieux pour moi ( )"
  - "Tu as juste à lui dire non"
  - "Il aurait dû dire qu'il n'aime pas ça pis pas le caresser"
  - "Y pourrait après la partie dire non non je veux partir tout de suite, je ne veux pas rester avec toi"

  Dévoiler à un adulte de confiance (2 points)
  - "Il faut qu'il en discute, qu'il en discute si ça ne marche pas, il en discute à ses parents"
  - "De le dire à ses parents"
  - "Il pourrait le dire à ses parents, pis ses parents iraient voir l'entraîneur pis ils diraient d'arrêter de faire ça"
  - "Ben, il devrait aller dire ça à du monde qu'il connaît, aux professeurs pour l'expliquer"
  - "Il devrait appeler le police"
  - "En parler à ses parents, à un professeur, si il est trop gêné à son professeur ben y peut en parler à quelqu'un qui aime, sa marraine. Y peut téléphoner parce qu'il y a des places qui sont spécialisées pour ça, y pourrait faire ça"
  - "Le dire a ses amis, à son professeur, des personnes en qui il a confiance"
  - "Ben y aurait pu le dire à ses parents avant de le dire à ses amis parce que ses parents y auraient pu plus se pré lui dire à l'entraîneur pour qu'il fasse pu de soccer cet entraîneur, pour qu'y change d'entraîneur"

  Entraide entre pairs (2 points)
  - "le dire à d'autres amis" (1 point)

  Autodéfense (cri et fuite) (2 points)
  - "Il pourrait s'en aller, au moment qu'il l'aurait fait tsé, il pourrait s'en aller"

- **Réponses difficiles ou limites**
  - "y aime pas ça jouer, chè pas" (habileté erronée)
  - "y devrait dire ben parce que moi j'aime pas ça parce que y caresser partout, j'aime pas ça, c'est pas mon corps, parce que je le connais moins que mes parents" (habileté ambigue)
  - "J'aime pas ça (habileté ambigue)"
  - "Ben, y devrait en parler à ses amis pour tsé, pour pas qui le garde pour lui, genre parce que y est mal à l'aise, il devrait le dire à tous ses amis, ses parents, pis c'est ça" (dévoiler à un adulte de confiance, entraide entre pairs (1 point)
  - "Le dire à ses parents, pis il a bien fait de le dire à son ami, pis il a pris confiance en son ami, pis y devrait le dire à ses parents aussi (dévoilement à un adulte de confiance, entraide entre pairs le dire, 1 point)

Nuances ou précisions pour cette histoire:

Le dire à mes amis **(Entraide 1 point)**

Le dire à un des mes amis pour qu'il m'aide **(Entraide 2 points)**

Je le ferais pas, suivi d'une action distincte d'un autre thème **(Affirmation 1 point)**

Arrêter les cours de guitares (ou autre activité) avec d'autres bonnes solutions **(Auto-défense 1 point)**

Question 2 **Pourquoi l'ENTRAÎNEUR (ou autre) fait ça à CHARLES (ou autre)?**

Est-ce que l'enfant a expliqué pourquoi?
Si oui, cochez les explications suivantes (vous pouvez en cocher plus d'une)

Amitié
- "Parce que y veut devenir son ami"
- "Parce qu'il dit qu'il aimerait cela être son meilleur ami, pis que y était bon en soccer"
- "Parce qu'il disait qu'il était le meilleur de l'équipe pis il voudrait qui soit les meilleurs amis pis il trouvait gentil pis fin"

Amour
- "A cause qu'il est le meilleur de l'équipe pis il l'aime ( )"
- "Parce qu'il l'aime"

Recevoir ou faire des caresses
- "faire des caresses"

Popularité de Charles
- "Parce qu'il est le meilleur de l'équipe"

Abus sexuel
- "Parce que c'est le sexe."
- "Non parce que c'est pas correct, c'est comme des abus là, il est gai on dirait"

Méchanceté de l'agresseur
- "( ) des fois, les entraîneurs peuvent être méchants des fois"

Autres
- "Ben à cause son entraîneur a pas le droit de garder les joueurs après la partie"
- "( ) ça fait comme un peu de peine"

Visionnement #4 Le père demande à l'enfant de prendre son bain (histoire non abusive)

Question 1 **Toi, si tu étais à la place d'Anne, qu'est-ce que tu ferais ?**

Codification de l'acceptation ou de la non-acceptation de la demande de l'adulte

- **Acceptation de la demande de l'adulte** (1 point)
  - "( ) elle pourrait aller prendre son bain"
  - "elle devrait prendre son bain elle-même"
  - "elle devrait prendre son bain, après elle écouterait le Roi Lion pis son père lui montrerait un truc pour pas qu'elle ait de savon dans les yeux"
  - "prendre son bain, se laver, pis aller à l'école demain pis écrire, faire ses devoirs"
  - "elle se trouvait des raisons pour ne pas aller prendre son bain pis son père ben y disait qui fallait qu'elle aille le prendre"
  - "Écouter le truc à son père pour pu avoir du savon dans les yeux. Se laver pis si a du savon dans les yeux l'enlever avec une débarbouillette ou une serviette"
  - "Elle a rien qu'à prendre son bain pis pas se mettre souvent les yeux quand elle se met du savon dans les yeux. Passer alentour des yeux pas passer dans les yeux le savon"
  - "Ben moi j'trouve qu'a l'a pas de problème mais elle devrait faire le truc que son père lui a dit"
  - "Ben moi, je serais aller prendre mon bain, parce que mon père... mon père lui quand y dit va prendre ton bain il faut que j'y aille parce que sinon là ça va aller mal hein."

Question 2 **Pourquoi le PÈRE D'ANNE (ou autre) demande à ANNE (ou autre) d'aller prendre son bain?**

Est-ce que l'enfant a expliqué pourquoi?
Si oui, cochez les explication suivantes (vous pouvez en cocher plus d'un)

Raison hygiénique
- "parce que moi j'le prend mon bain pour sentir bonne... pour se sentir mieux (p. 10)"
- "Pour qu'elle sente bonne"
- "Parce qu'elle va sentir mauvais"
- "Pour pas que demain elle pue, pis les autres disent yark, tu pues!"
- "Pour pas que ses amis pis sa maîtresse a lui dise tu sens pas bon"
- "Parce que peut-être que ça fait longtemps qu'elle l'a pas pris"

Abus sexuel
- "Parce qu'il veut peut-être la voir toute nue"
- "Parce que y peut aller la voir, aller voir comment qu'a fais ça pis... ben y va dans le bain pour faire comme des agressements"
- "C'est peut-être pour lui toucher à des places"
- "ben parce qu'il veut la toucher partout"
- "Parce que des fois les pères peut la violer là des fois, la même chose encore"

Autres
- "Parce qui veut pas qu'elle perde tous ses amis demain à l'école"

Visionnement #5 L'abus intrafamilial

Question 1 **Toi, si tu étais à la place de SOPHIE (ou autre), qu'est-ce que tu ferais?**

- **Aucune habileté** (0 point)

- **Habiletés erronées** (0 point)
  - "dire une question plus difficile"
  - "d'essayer qu'elle trouve un jeu qu'elle est capable"
  - "jouer aux devinettes" "

- **Habiletés ambiguës** (1 point)
  - "Ben elle devrait pas le faire ce qui lui a dit"
  - "elle doit pas le faire ( ) pas jouer au jeu"
  - "elle devrait pas, elle devrait pas y caresser, le caresse parce que sinon lui va penser qu'elle l'aime"
  - "pas l'écouter"
  - "plus jouer"
  - "jouer à d'autres jeux"
  - "elle aurait pu dire j'ai pas besoin de te flatter les cheveux"

- **Application d'habiletés** (2 points par habileté, maximum 8 points)

  Affirmation de soi (2 points)
  - "Lui dire non, je ne veux plus jouer"
  - "a devrait dire non, parce que c'est pas correct, a pourrait le dire je joue pas à ce jeu-là parce que tu me demandes des choses niaiseuses"
  - "elle devrait pas jouer, elle aurait juste à dire non on joue à un autre jeu pis dire qu'y triche"

  Dévoiler à un adulte de confiance (2 points)
  - "Ben elle aurait pu dire je vais appeler ma mère pis t'sais comme pour appeler sa mère pour lui dire de venir la chercher"
  - "appeler ses parents, après ça elle peut pu faire quelque chose"
  - "pas y faire des caresses, si elle en fait elle devrait le dire à ses parents pour dire de ne plus venir la garder"

  Entraide entre pairs (2 points)

  Autodéfense par la fuite ou le cri (2 points)
  - "elle devrait s'en aller ( ) aller chez un ami qu'elle connaît"
  - "s'en aller"

- **Réponses difficiles ou limites**
  - "A devrait plutôt penser avant de faire le jeu parce que y peut y demander n'importe quoi comme flatte là, pis là" (habileté erronée)
  - "De ne pas le faire" (habileté ambigue)
  - "Je lui dirais qu'il faudrait pas qu'elle fasse ce que Martin lui demande parce qu'elle est pas trop sûre de ce qu'à doit faire pis pas faire" (habileté ambigue)
  - "je lui dirais qui faut pas qu'elle fasse ce que Martin lui demande parce qu'elle n'est pas trop sûre de ce qu'à doit faire pis a sait pas quoi faire. En parler à une autre personne pour savoir si elle doit le faire ou pas le faire" (dévoiler à un adulte de confiance)
  - "a devrait pas le caresser ( ) faire comme si y aurait rien demandé" (habileté ambigue)
  - "elle peut dire tsé parce que ses parents sont pas là, elle sait le numéro, elle peut les appeler" (dévoiler à un adulte de confiance)

Nuances ou précisions pour cette histoire:

Je ne le ferais pas **(affirmation 1 point)** je ne l'aurais pas caressé
Idem lorsque suivi d'une action distincte
Je refuserais implique une action **(affirmation 2points)**

Toute tournure de phrase que l'enfant dit à l'adulte abuseur pour lui manifester qu'il n'aime pas ou ne veut pas que cela se passe comme cela **(Affirmation 2 points)**

Si l'enfant dit j'irais ou je courrais chez quelqu'un ça implique une révélation, mais non précisée spécifiquement (il s'en va **Autodéfense 2 points**, chez quelqu'un (pas précise, **Dévoilement 1 point)**

Si les actions de **Autodéfense** et de **Dévoilement** sont distinctes et évidentes mettre **2 points** chacune

J'arrêterais de jouer **(Affirmation 1point)**

Je ne voudrais plus jouer avec mon gardien, mon oncle **(Autodéfense 1 point)**

Question 2 **Pourquoi l'oncle demande à SOPHIE (ou autre) de le caresser à ces endroits-là?**

Est-ce que l'enfant a expliqué pourquoi?
Si oui, cochez les explications suivantes (vous pouvez en cocher plus d'une)

Abus sexuel
- "Parce que le gars veut peut-être la violer ou faire quelque chose de même"
- "Ben parce que c'est comme une abuseur"
- "parce que son gardien a l'air d'un abuseur pis c'est pas correct de lui demander de le toucher aux épaules, au ventre pis aux parties plus personnelles"
- "Parce qu'il veut il l'aime, il est comme un violeur"
- "Parce que c'est des endroits qu'à devrait pas caresser"
- "Parce que toucher là c'est pas agréable"
- "Non, ben parce que c'est des endroits ( ) d'habitude fait pas ça"

Amour
- "Parce qu'il l'aime, pis ça fait longtemps qu'il la garde fait que il l'aime"

Recevoir des caresses
- "C'est parce qu'il veut être gâté"
- "Parce que y est un peu sensuel"

Méchanceté de l'agresseur
- "Parce que le monsieur il n'est pas fin, il n'est pas gentil"

Autres
- "parce qu'il a oublié ces jeux"
- "parce que c'est pas le vrai jeu"
- "parce qu'il a gagné"
- "y aurait pu lui faire des affaires pas bien"

Annexe D

Questionnaire d'anxiété

Nom complet _____

Lis chaque phrase attentivement. **PENSE AUX DERNIERS JOURS,** et encercle ensuite **LA RÉPONSE QUI DIT LE MIEUX À QUEL POINT LA PHRASE EST VRAIE POUR TOI.** Si il y a des mots que tu ne comprends pas, n'hésite pas à demander des explications.

		PAS DU TOUT VRAI	UN PEU VRAI	BEAUCOUP VRAI	TRÉS TRES VRAI
1.	J'ai de la difficulté à me décider.	0	1	2	3
2.	Je deviens nerveux-se quand les choses ne vont pas comme je le voudrais.	0	1	2	3
3.	Les autres ont l'air d'avoir plus de facilité que moi à faire les choses.	0	1	2	3
4.	J'aime tout le monde que je connais.	0	1	2	3
5.	Il m'arrive souvent d'avoir de la difficulté à retrouver mon souffle.	0	1	2	3
6.	Je m'inquiète la plupart du temps.	0	1	2	3
7.	J'ai peur de plusieurs choses.	0	1	2	3
8.	Je suis toujours gentil-le.	0	1	2	3
9.	Je me fâche facilement.	0	1	2	3
10.	Je m'inquiète à propos de ce que mes parents vont me dire.	0	1	2	3
11.	J'ai l'impression que les autres n'aiment pas la façon dont je fais les choses.	0	1	2	3
12.	J'ai toujours des bonnes manières.	0	1	2	3
13.	J'ai de la difficulté à m'endormir le soir.	0	1	2	3
14.	Je m'inquiète de ce que les gens pensent de moi.	0	1	2	3
15.	Je me sens seul-e même quand il y a des gens avec moi.	0	1	2	3
16.	Je suis toujours aimable.	0	1	2	3
17.	Il m'arrive souvent d'avoir mal au ventre.	0	1	2	3
18.	Je me sens facilement blessé-e dans mes sentiments.	0	1	2	3
19.	J'ai les mains moites (en sueur).	0	1	2	3
20.	Je suis toujours gentil-le avec tout le monde.	0	1	2	3
21.	Je suis souvent fatigué-e.	0	1	2	3
22.	Je m'inquiète de ce qui va arriver.	0	1	2	3
23.	Les autres enfants sont plus heureux que moi.	0	1	2	3
24.	Je dis toujours la vérité.	0	1	2	3
25.	Je fais des mauvais rêves.	0	1	2	3
26.	Je suis facilement blessé-e quand on m'embête trop.	0	1	2	3
27.	J'ai l'impression que quelqu'un va me dire que je ne fais pas les choses comme il faut.	0	1	2	3
28.	Je ne me fâche jamais.	0	1	2	3
29.	Il m'arrive parfois de me réveiller effrayé-e.	0	1	2	3
30.	Je m'inquiète quand je me couche le soir.	0	1	2	3
31.	J'ai de la difficulté à me concentrer sur mes travaux scolaires.	0	1	2	3
32.	Je ne dis jamais des choses que je ne devrais pas dire.	0	1	2	3
33.	Je bouge beaucoup sur ma chaise.	0	1	2	3
34.	Je suis nerveux-euse.	0	1	2	3
35.	Plusieurs personnes sont contre moi.	0	1	2	3
36.	Je ne mens jamais.	0	1	2	3
37.	Je m'inquiète souvent à propos de mauvaises choses qui pourraient m'arriver.	0	1	2	3

COMMENT TE SENS-TU APRÈS AVOIR PARTICIPÉ À CES CINQ RENCONTRES? ENCERCLE UNE SEULE RÉPONSE.

BIEN

GÊNÉ(E)

EN SÉCURITÉ

MÊLÉ(E)

INTÉRESSÉ(E)

TRISTE

CONTENT(E)

INQUIET(E)

Nom complet: _____

1. Je suis content parce que je sais quoi faire si je me sens en danger ou mal à l'aise avec quelqu'un.

PAS DU TOUT VRAI	UN PEU VRAI	BEAUCOUP VRAI	TRÈS TRÈS VRAI
0	1	2	3

2. Je me sens mal à l'aise quand je reçois des câlins.

PAS DU TOUT VRAI	UN PEU VRAI	BEAUCOUP VRAI	TRÈS TRÈS VRAI
0	1	2	3

3. Je me sens coupable parce que je ne sais pas quoi faire si je me sens en danger ou mal à l'aise avec quelqu'un.

PAS DU TOUT VRAI	UN PEU VRAI	BEAUCOUP VRAI	TRÈS TRÈS VRAI
0	1	2	3

4. J'ai peur que des adultes me fassent du mal ou de la peine.

PAS DU TOUT VRAI	UN PEU VRAI	BEAUCOUP VRAI	TRÈS TRÈS VRAI
0	1	2	3

Annexe G

Questionnaire aux parents

Tout au cours de ce questionnaire, vous aurez à répondre à différentes questions se rapportant aux abus. **De façon générale, l'abus est un acte commis par une personne à l'égard d'un enfant (moins de 18 ans) qui peut menacer sa santé physique et mentale, et son bien-être.** Trois types d'abus seront différenciés. Voici quelques définitions pour vous aider à mieux comprendre les questions.

Abus psychologique :

Cet abus comprend les rejets, les humiliations, les insultes, les paroles dévalorisantes et blessantes, la critique et les exigences excessives par rapport à l'âge et aux capacités de l'enfant. Par exemple, les abus psychologiques peuvent être **crier, hurler ou jurer après l'enfant, le menacer, le traiter de stupide**, de paresseux ou lui dire d'autres noms de ce genre.

Abus physique :

Cet abus comprend le recours à des moyens physiques qui peuvent causer des blessures à l'enfant : **secouer, brasser l'enfant, lui donner une tape ou le pincer**. L'abus physique peut aussi être plus sévère : **donner un coup de poing ou un coup de pied, donner une raclée, jeter l'enfant par terre**, etc.

Abus sexuel :

Cet abus comprend tout acte ou jeu sexuel ayant pour but de stimuler sexuellement l'enfant ou de l'utiliser pour obtenir une stimulation sexuelle. Par exemple, l'abus sexuel c'est quand un grand (au moins 5 ans plus vieux que l'enfant) veut **montrer ou montre son sexe à l'enfant, quand il l'invite à toucher (ou se laisse toucher) ou embrasser le pénis, la vulve ou les fesses**. C'est aussi quand il se colle et se frotte contre l'enfant d'une façon qui l'embarrasse.

Les abus peuvent survenir dans la famille, mais aussi dans d'autres contextes, comme à l'école entre les élèves. Les bousculades, les bagarres, l'intimidation, le taxage, les injures, le vol du lunch ou du manteau font partie de l'univers quotidien de l'enfant.

LA PRÉVENTION DES ABUS À LA MAISON, AVANT QUE LE PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS NE SOIT PRÉSENTÉ À VOTRE ENFANT

Dans cette partie, nous aimerions savoir jusqu'à quel point votre enfant a eu l'occasion d'apprendre, à la maison, différentes notions concernant les abus (comme reconnaître un abus, bien s'en défendre ou chercher de l'aide), avant que le Programme de prévention des abus ne lui soit offert à l'école.

- Avez-vous (ou votre conjoint) déjà parlé du sujet des abus avec votre enfant ?

	Oui	Non	Je ne m'en souviens plus
Abus psychologique	❑	❑	❑
Abus physique	❑	❑	❑
Abus sexuel	❑	❑	❑

- Si vous avez déjà parlé des abus à votre enfant, jusqu'à quel point en avez-vous parlé avec lui ?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Je ne m'en souviens plus
Abus psychologique	❑	❑	❑	❑	❑
Abus physique	❑	❑	❑	❑	❑
Abus sexuel	❑	❑	❑	❑	❑

- Votre enfant a-t-il déjà été sensibilisé, d'une autre façon, à la prévention des abus commis envers les enfants <u>avant que le programme ne lui soit présenté</u> ? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse.)

  - ❑ Autre programme de prévention offert (ex. en milieu scolaire)
  - ❑ Livre
  - ❑ Film ou émission de télévision
  - ❑ Information par ses frères et sœurs (ex. programme de prévention offert aux frères et sœurs et discuté à la maison)
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____
  - ❑ Non, jamais
  - ❑ Je ne sais pas

LES DISCUSSIONS QUE VOUS AVEZ EUES AVEC VOTRE ENFANT, ENTOURANT LE PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS

Dans cette partie, nous aimerions savoir si vous avez discuté avec votre enfant du Programme de prévention des abus qu'il a reçu à l'école, au cours des dernières semaines.

- <u>Depuis que vous savez qu'un programme de prévention des abus sera offert à votre enfant</u>, en avez-vous discuté avec lui ?

  - ❑ Non
  - ❑ Oui

- **Si oui**, à quelle occasion en avez-vous discuté ? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse.)

  - ❑ Lorsque vous avez reçu la lettre d'autorisation pour l'évaluation
  - ❑ Lorsque vous avez reçu l'information concernant le programme
  - ❑ Lorsque votre enfant devait compléter certains exercices du programme à la maison
  - ❑ Suite aux rencontres d'évaluation
  - ❑ Suite aux rencontres du programme

- **Si oui**, jusqu'à quel point avez-vous discuté des thèmes suivants ?

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Je ne m'en souviens plus
Je sais ce qu'est un abus, un abuseur (je sais que « ça existe »)	❑	❑	❑	❑	❑
J'ai le droit d'être respecté et le devoir de respecter les autres (ex. violence verbale, physique)	❑	❑	❑	❑	❑
Je connais les précautions à prendre pour assurer ma sécurité (ex. avec les inconnus)	❑	❑	❑	❑	❑
Mon corps m'appartient et j'ai le droit de dire « Non »	❑	❑	❑	❑	❑
Si j'ai un problème, j'en parle à quelqu'un en qui j'ai confiance	❑	❑	❑	❑	❑
Je ne garde pas un secret malheureux, même si un adulte me le demande	❑	❑	❑	❑	❑
Autres (veuillez spécifier) : _____ _____	❑	❑	❑	❑	❑

LES RÉACTIONS ET COMMENTAIRES DE VOTRE ENFANT AU COURS DES 4 OU 5 DERNIÈRES SEMAINES

*Dans cette partie, nous souhaitons vérifier si vous avez remarqué des changements chez votre enfant **au cours des 4 ou 5 semaines.***

- Au cours des 4 ou 5 dernières semaines, avez-vous remarqué des changements d'attitudes ou de comportements chez lui ?

  ❑ Non
  ❑ Oui

- **Si oui,** au cours des 4 ou 5 dernières semaines, avez-vous noté une **augmentation** des comportements suivants ? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse.)

	Augmentation		
	Aucun	Un peu	Beaucoup
• Parle de ce qu'il aime	❑	❑	❑
• Semble avoir confiance en lui	❑	❑	❑
• Parle de ce qu'il n'aime pas	❑	❑	❑
• Est autonome	❑	❑	❑
• Est capable de s'affirmer	❑	❑	❑
• Est pleurant face aux inconnus	❑	❑	❑
• Est respectueux des autres	❑	❑	❑
• Parle de ses problèmes	❑	❑	❑
• Autres (veuillez spécifier) : _____	❑	❑	❑

- Aussi, au cours des 4 ou 5 dernières semaines, avez-vous noté une **augmentation** des comportements suivants ? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

	Augmentation		
	Aucun	Un peu	Beaucoup
1. Présente des difficultés de sommeil	❑	❑	❑
2. S'isole des autres (famille, amis etc.)	❑	❑	❑
3. Éprouve de la tristesse	❑	❑	❑
4. Semble avoir peur des inconnus	❑	❑	❑
5. Est nerveux, stressé	❑	❑	❑
6. Refuse d'aller	❑	❑	❑
7. Est craintif à « se faire prendre dans les bras » de ses parents, à « se faire coller »	❑	❑	❑
8. Ne veux plus se faire embrasser par ses parents	❑	❑	❑
9. Ne veux plus donner ou recevoir de becs à ses oncles ou ses tantes	❑	❑	❑
10. Ne veux plus qu'on le touche lorsqu'il se lave	❑	❑	❑
11. Parle de sexualité	❑	❑	❑
12. Invente des jeux sexuels	❑	❑	❑
13. Parle des abus	❑	❑	❑
14. Se questionne concernant les abus	❑	❑	❑
15. Invente des histoires d'abus sexuel	❑	❑	❑
16. Est dépendant de ses parents	❑	❑	❑
17. Est agressif envers certaines personnes (ses frères et sœurs, amis, parents)	❑	❑	❑
18. Autres (veuillez spécifier) _____	❑	❑	❑

- Pour chaque attitude et comportement que vous avez cochés, **combien de temps a duré ou persisté l'augmentation du comportement ?** (Veuillez inscrire les numéros des attitudes et comportements cochés ainsi que la durée.)

Numéro de l'attitude ou comportement coché au tableau précédent	Durée (ex. 1 jour, 3 jours par semaine, 1 nuit, etc.)
N° ____	Durée : _____
N° ____	Durée : _____
N° ____	Durée : _____
N° ____	Durée : _____
N° ____	Durée : _____
N° ____	Durée : _____
N° ____	Durée : _____

- De façon générale, considérez-vous que les augmentations d'attitudes ou de comportements que vous avez cochés au tableau précédent ont causé problème ?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires quant aux problèmes rencontrés :

  _____
  _____

- **Si oui,** lesquels ont causé problème ? (Veuillez inscrire les numéros des attitudes et comportements cochés qui ont causé problème.)

  _____
  _____
  _____

VOTRE OPINION CONCERNANT LE PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS

Nous aimerions maintenant avoir votre point de vue sur quelques aspects du Programme de prévention des abus.

- Croyez-vous que, suite au programme, votre enfant est plus conscient du problème des abus commis envers les enfants ?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires :

  _____
  _____

- Croyez-vous que le programme a permis à votre enfant d'être mieux préparé à faire face à une situation d'abus ?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires :

  _____
  _____

- Croyez-vous que le programme a eu des effets négatifs sur le comportement ou les attitudes de votre enfant ?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires :

  _____
  _____

QUELQUES RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Finalement, pour des fins de statistiques, nous aimerions que vous répondiez à certaines questions d'ordre général. Soyez assuré que ces renseignements demeureront confidentiels.

- Dans quel type de famille vivez-vous ?

  - ❑ Biparentale (les deux parents naturels ou adoptifs)
  - ❑ Monoparentale (un seul parent)
  - ❑ Recomposée (autre conjoint que le père ou la mère)
  - ❑ Famille d'accueil
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____

- Quelle est votre relation avec l'enfant pour lequel vous répondez à ce questionnaire ?

  - ❑ Mère
  - ❑ Père
  - ❑ Tuteur
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____

- Dans quelle tranche se situe votre revenu familial brut (dernière année du rapport d'impôt) ?

  - ❑ Moins de 20 000 $
  - ❑ 20 000 $ à 39 999 $
  - ❑ 40 000 $ à 59 999 $
  - ❑ 60 000 $ à 79 999 $
  - ❑ 80 000 $ et plus

- Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par vous ou votre conjoint ?

  - ❑ Primaire
  - ❑ Secondaire
  - ❑ Collégial (cégep)
  - ❑ Universitaire

- Date à laquelle vous avez complété ce questionnaire : __ / __ / __
  année mois jour

Autres commentaires : _____
_____
_____

Annexe H

Questionnaire aux intervenants animateurs

Nom de l'école : _____ Classe de : _____

Questionnaire pour les intervenants de CLSC

Les questions qui suivent portent sur le déroulement du programme de prévention des abus, **dans la classe qui était soumise à l'évaluation et mentionnée ci-dessus**

Le programme dans la classe ciblée ...

Les activités qui sont prévues au programme (celles que vous aviez choisi d'effectuer) ont elles été toutes réalisées?

- ☐ Oui
- ☐ Non. Lesquelles n'ont pas été réalisées et pourquoi?

_____

_____

Cochez si certaines difficultés ont été rencontrées au cours de l'application du programme, dans la classe choisie pour l'évaluation.

Difficultés en lien avec le programme

- ☐ Activités inadéquates, peu adaptées
- ☐ Thèmes difficiles à aborder
- ☐ Manque de temps
- ☐ Autres difficultés, précisez

_____

_____

Difficultés en lien avec la classe

- ☐ Problème de discipline dans le groupe
- ☐ Problème de collaboration avec le professeur
- ☐ Manque de temps
- ☐ Autres difficultés, précisez

_____

_____

A quel point êtes-vous ***satisfait du déroulement*** du programme, dans la classe choisie pour l'évaluation?

- ☐ Pas du tout satisfait
- ☐ Peu satisfait
- ☐ Assez satisfait
- ☐ Très satisfait

Commentaires _____

_____

De façon générale, les élèves de cette classe semblaient-ils ***apprécier*** la rencontre?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Assez
- ☐ Beaucoup

Commentaires _____

_____

_____

De façon générale, les élèves de cette classe ont-ils été ***attentifs*** aux rencontres?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Assez
- ☐ Beaucoup

Commentaires _____

_____

_____

De façon générale, les élèves de cette classe ont-ils ***participé activement*** aux rencontres?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Assez
- ☐ Beaucoup

Commentaires _____

_____

_____

Autres commentaires sur le déroulement du programme dans la classe choisie pour l'évaluation

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Le programme de façon générale ...

Quand avez-vous commencé à donner ce programme de prévention des abus?

- ❑ Hiver 2003 (période expérimentation du programme)
- ❑ Année scolaire 2003-2004 (l'an dernier)
- ❑ Année scolaire 2004-2005 (cette année)

Depuis que vous avez commencé à donner ce programme, à combien de classes environ, (utilisant la classe dont il est question ici), avez-vous présenté le programme? _____

À quel point vous sentez-vous à l'aise de présenter le contenu du programme aux élèves?

- ❑ Pas du tout
- ❑ Un peu
- ❑ Assez
- ❑ Beaucoup

MILLE FOIS MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

Veuillez retourner votre questionnaire complété
à la Direction de santé publique

Utilisez l'enveloppe ci-jointe!

Annie Bourassa Tél. : (418) 386-3572
Josée Rousseau Tél. : (418) 386-3583

Agence de développement des réseaux locaux
de services de santé et de services sociaux
Direction de santé publique
363, route Cameron
Sainte-Marie (Québec) G6E 3E2

Nom de l'école : _____

Questionnaire aux enseignants (classes avec programme)

NOUS AVONS TOUS ENTENDU DIRE D'UN PROFESSEUR : **« Ah! Cette année, ma classe est...»**. AFIN DE POUVOIR MIEUX INTERPRÉTER LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX DIFFÉRENTS QUESTIONNAIRES QU'ILS ONT COMPLÉTÉS, NOUS AIMERIONS SAVOIR COMMENT EST VOTRE CLASSE CETTE ANNÉE. **Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre réponse :**

Si on la compare à d'autres classes, à quel point votre classe est-elle ...

... calme?

Pas du tout — Moyennement — Extrêmement
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

... attentive aux consignes?

Pas du tout — Moyennement — Extrêmement
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

... forte académiquement?

Pas du tout — Moyennement — Extrêmement
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Combien y a-t-il d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles de l'attention dans votre classe? _____

Commentaires sur les caractéristiques de votre classe?

_____

_____

_____

ET MAINTENANT, QUELLE A ETE L'ATTITUDE DE VOTRE CLASSE LORS DES CINQ SEANCES DU PROGRAMME? **ENCERCLEZ LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX A VOTRE** REPONSE :

Au cours des cinq rencontres du programme, à quel point votre classe a-t-elle ...

... été calme?

Pas du tout — Moyennement — Extrêmement
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

... été attentive?

Pas du tout — Moyennement — Extrêmement
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

... participé activement?

Pas du tout					Moyennement					Extrêmement
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

... semblé apprécier les rencontres?

Pas du tout					Moyennement					Extrêmement
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Commentaires sur le comportement de votre classe au cours du programme :

_____

_____

_____

NOUS AIMERIONS SAVOIR SI VOTRE CLASSE OU CERTAINS ÉLÈVES DE VOTRE CLASSE ONT DÉJÀ REÇU UN PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS AVANT QUE CELUI-CI NE SOIT PRÉSENTÉ.

Certains élèves de votre classe ont-ils doublé leur troisième année?

- ❑ Non.
- ❑ Oui. Précisez le nom des élèves.

_____

_____

_____

Si certains élèves de votre classe ont doublé, ces élèves ont-ils reçu le *Programme de prévention des abus* l'an dernier?

- ❑ Non.
- ❑ Oui

Précisez votre réponse si nécessaire, en spécifiant quels élèves ont déjà reçu le Programme : _____

_____

_____

Les élèves de votre classe ont-ils déjà reçu **un autre** programme de prévention des abus cette année ou dans une année antérieure?

- ❑ Non.
- ❑ Oui. Précisez le nom du programme et quand les jeunes l'ont reçu.

_____

_____

_____

FINALEMENT, NOUS SOUHAITONS ÉGALEMENT SAVOIR SI LES PÉRIODES D'ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS ONT PERTURBÉ D'UNE QUELCONQUE FAÇON LES ÉLÈVES.

Concernant l'évaluation :

Avez-vous reçu des commentaires négatifs des parents?

- ❑ Non.
- ❑ Oui. Précisez les commentaires reçus.

Avez-vous reçu des commentaires négatifs des élèves?

- ❑ Non.
- ❑ Oui. Précisez les commentaires reçus.

Avez-vous des commentaires personnels à ajouter sur le processus d'évaluation du programme de prévention des abus?

- ❑ Non.
- ❑ Oui. Précisez vos commentaires.

Merci de votre collaboration!